

FACULTÉ DES LETTRES DE L'UNIVERSITÉ DE PARIS

JOHN DEWEY
ÉDUCATEUR

THÈSE POUR LE DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE PARIS

PRÉSENTÉE

par **REUBEN WALLENROD**
M. A. Université de Columbia (New-York)

PARIS
JOUVE & C^{ie}, ÉDITEURS

15, RUE RACINE, 15

—
1932

THÈSE
POUR
LE DOCTORAT

FACULTÉ DES LETTRES DE L'UNIVERSITÉ DE PARIS

JOHN DEWEY

ÉDUCATEUR

THÈSE POUR LE DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE PARIS

PRÉSENTÉE

par **REUBEN WALLENROD**

M. A. Université de Columbia (New-York)



PARIS

JOUBE & C^{ie}, ÉDITEURS

15, RUE RACINE, 15

1932

La Faculté n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans les thèses ; ces opinions doivent être considérées comme propres à leurs auteurs.



AVANT-PROPOS

« L'éducation est le laboratoire dans lequel les distinctions philosophiques deviennent concrètes et sont mises à l'épreuve... La définition la plus pénétrante qu'on puisse donner de la philosophie, c'est qu'elle est la théorie de l'éducation dans ses phases les plus générales (1). » Discuter Dewey Educateur, serait donc discuter ses idées philosophiques, psychologiques et sociologiques — car il les attèle toutes au travail humain, il les fait toutes participer aux affaires terrestres.

Cela impliquerait cependant bien des discussions dialectiques et purement techniques, et la tâche serait trop grande. Nous nous bornerons, donc, autant que possible, dans ce travail, à discuter les idées de Dewey sur l'éducation dans un sens plus restreint, plutôt purement pédagogique. Nous discuterons les idées de Dewey sur *l'école*, mais sur l'école telle qu'il l'envisage, l'école qui se base sur la vie, se nourrit de la vie, et vise à la transformer, à l'améliorer et à l'enrichir. Si nous touchons malgré nous aux théories philosophiques et psychologiques de Dewey, ce sera non pour la philosophie et la psychologie en elles-mêmes, mais afin de tenter de rendre clairs ses principes sur l'école nouvelle et de faire ressortir la haute portée que pourrait atteindre sa pratique.

1. JOHN DEWEY, *Democracy and Education*, p. 384-386.

Nous avons divisé l'ouvrage en trois parties :

- 1^o Les théories de Dewey sur l'éducation ;
- 2^o Les applications de ces théories ;
- 3^o Les précurseurs de Dewey.

Pour respecter le point de vue historique il vaudrait peut-être mieux intervertir cet ordre. Il faudrait mettre en avant les précurseurs, et faire voir ensuite ce que Dewey a ajouté à leur œuvre, ce qu'il a fait d'original et pourquoi il l'a fait. Le plan présenté ci-dessus nous a été suggéré surtout par le désir de raccourcir le travail : après avoir expliqué les théories de Dewey, nous nous en tenons aux pratiques qui suivent ces théories, et la discussion sur les précurseurs ne comporte donc plus l'obligation d'exposer en détail les idées de Rousseau, Pestalozzi, Herbart, Froebel et Tolstoï (ce qui offrirait d'ailleurs la matière à des ouvrages spéciaux), mais se limite à saisir les points communs entre eux et Dewey, et leurs divergences. Nous savons bien que même avec ce plan des répétitions sont inévitables : quand on parle des théories on ne peut pas s'abstenir de quelques exemples d'application, et *vice versa* ; aussi faut-il reprendre parfois des thèses antérieurement examinées, lorsqu'on discute les rapports entre Dewey et ses précurseurs. Nous croyons cependant qu'en travaillant selon ce plan nous avons choisi en cela le moindre des inconvénients.

Les titres des chapitres peuvent aussi éveiller des malentendus : *buts* de l'éducation et *processus* de l'éducation ; *programmes* et *méthodes*. Mais, dira-t-on, n'est-ce pas Dewey lui-même qui veut combler la brèche entre ces divisions conventionnelles ? Ce n'est pourtant pas pour les opposer les unes aux autres que nous les séparons, mais pour les analyser et pour y jeter plus de lumière. Etant habitués aux anciens termes, nous aurons plus de facilité à démontrer l'insuffisance des vieilles divisions, en employant ses propres termes comme outils.

Nous sommes avertis que l'œuvre de Dewey est trop vaste et trop vigoureux pour qu'on puisse l'enfermer dans un ouvrage mince comme celui-ci. D'ailleurs, la pensée de Dewey, en évitant les généralisations acceptées, part toujours des situations particulières, et les termes et symboles, qui se présentent en éclairs soudains, donnent souvent l'impression d'écarts uniquement individuels : c'est une pensée qui fuit toute systématisation conventionnelle. Il y aura donc sans doute bien des lacunes dans notre ouvrage, et nous ne pouvons que nous en excuser auprès de Dewey et du lecteur.

Nous ne voulons pas terminer cette préface sans exprimer notre profonde gratitude envers notre cher Maître le Dr Henri Wallon, qui a bien voulu s'intéresser à notre travail et nous éclairer de ses conseils. Son amitié et sa constante bienveillance, toujours disposées à aider les étudiants, ne peuvent s'oublier.

Qu'il nous soit permis aussi d'exprimer notre reconnaissance à nos chères collègues Rae Wallenrod et Mademoiselle Suzanne Widenhorn pour avoir veillé sur notre style et l'avoir gardé d'« invasions étrangères » ; à Théodor Blau et Eleazar Winograd, dont les conversations quotidiennes dans les couloirs de la Sorbonne (Sihat hulin shel talmideï hachamim) ont suscité des problèmes et suggéré des solutions, et enfin aux bibliothécaires de l'*American Library in Paris* et du *Musée Pédagogique*, surtout à M. Papaud, de nous avoir offert leurs services avec promptitude et amabilité.

Digitized by the Internet Archive
in 2026

INTRODUCTION

Il peut être aisé de discerner et de décrire la destination vers laquelle on se dirige, mais il est difficile d'analyser chaque pas qu'on fait en marchant ; il est facile de marcher vers un certain but, et avec l'idée fixe que « La fin justifie les moyens », de renverser tous les obstacles rencontrés en chemin, mais c'est excessivement plus malaisé de penser d'avance au perfectionnement de chaque pas, de chaque mouvement, surtout quand il n'y a pas de buts visibles fixés, et que chaque pas en lui-même doit être traité comme un but. Ceci est la raison de la difficulté qu'on rencontre à exposer les théories sur l'éducation de John Dewey. Les éducateurs qui ont précédé Dewey avaient des buts fixés, visibles et clairs (du moins croyait-on qu'ils étaient clairs). Que le but fût Dieu, que ce fût la nature, la jouissance de l'homme ou son anéantissement, la perfection de l'individu ou celle de la société, tout était formulé et détaillé. Le parcours était nettement défini, et tout ce qui restait à faire, c'était écouter et suivre sans se montrer trop exigeant. La philosophie de l'éducation de Dewey offre un tableau tout à fait différent. Avec lui, point de buts fixés, point de voies limitées à un étroit sentier qu'on puisse suivre aveuglément, sans penser, sans juger. L'activité même de ceux qui s'éduquent évolue et va jusqu'à reconnaître les sentiers, voire les buts. Dans une telle théorie sur l'éducation, il est impossible de poser des buts stati-

ques, parce qu'ils changeraient selon les lieux et les temps ; il est également impossible de suivre un sentier déterminé, parce que les différents individus emprunteraient des routes différentes. « L'éducation, c'est la vie », et comme la vie, elle est sujette au changement et à une perpétuelle reconstruction. Non seulement Dewey ne proclame pas de but fixé, mais toute sa philosophie de l'éducation est comme une protestation et un cri qui s'élèvent contre l'éducation tendant vers ces buts. Il trace ces aspirations des hommes pour les buts dès les premiers âges de l'humanité. L'homme primitif, dans sa vie hasardée, vivait toujours dans la crainte de quelque chose de caché et de menaçant. Tout changement dissimulait dans son sein un danger. Dans sa peur perpétuelle, l'homme avait soif de sécurité, et cette soif se traduisit par la recherche de la certitude (*Quest for certainty*). Où trouver cette certitude ? Et l'homme essayait de la chercher quelque part, hors de la vie quotidienne, trop fertile en surprises désagréables.. Il cherchait un abri pour ses émotions, et son imagination l'a créé : là-haut, ou ici-bas, n'importe où, mais enfin quelque part hors de lui, hors de cette vie toujours exposée et hasardée (1).

Dewey relève cette recherche de la certitude dans toutes les religions, et dans les philosophies. Les différences existent dans les noms, mais l'essence est la même : « La méfiance de l'homme envers lui-même a fait qu'il a souhaité s'élever au-dessus de lui-même » (2). « L'exaltation de l'intellect pur et son activité au dessus des affaires pratiques sont essentiellement liées à la recherche d'une certitude qui serait absolue et inébranlable... Par la pensée... il semblait que l'homme pût échapper aux périls de l'incertitude » (3) et encore, « La foi en ce que la divinité

1. JOHN DEWEY, *The Quest for Certainty*, p. 33.

2. *Ibid*, p. 7.

3. *Ibid*., p. 6.

embrasse le monde a perdu son sens mythique pour devenir la base de la philosophie » (1).

Or, dans ces religions et philosophies qui se sont éloignées de la vie, et qui cherchaient la certitude hors d'elle, la vie elle-même, et les expériences de cette dernière ne comptent pas pour grand chose. La vie n'est plus devenue pour l'homme qu'« une ombre qui passe, un songe qui flotte, une fumée qui s'enfuit ». La vie réelle, la vie durable est là-haut, dans quelque autre lieu... Nos expériences, tout ce que nous voyons, faisons, sentons n'est que matière vulgaire, instable et changeante, mais il y a en nous quelque autre chose, l'esprit qui reste toujours, pur et éternel... Tout ce que nous faisons dans la vie quotidienne pour vivre, pour la matière, n'est pas digne d'un être pensant ; la chose essentielle c'est la pensée...

Ces dualismes alimentaient la division entre les classes sociales qui, à leur tour, fortifiaient les dualismes. Cercle vicieux. La vie quotidienne, le travail pour la vie sont vils. Ce qui est digne, c'est la recherche de la certitude éternelle et stable... Or, tous les hommes qui travaillent, tous les hommes qui gagnent leur pain quotidien assument quelque tâche inférieure. Seuls les prêtres, les philosophes, tous ceux qui n'ont rien de commun avec le travailleur manuel tous ceux qui sont loin de la matière et près de l'esprit, tous ceux qui pensent aux choses absolues et ne manient pas les affaires quotidiennes, ceux-là, seuls, se rapprochent des choses stables et s'éloignent de la vie risquée, changeante (2).

D'autre part, le travail signifiait labeur fatigant, il est devenu associé à l'idée de misère, de besoin, et l'on forçait des esclaves à l'accomplir, tandis que l'activité intel-

1. *Ibid*, p. 15.

2. *Ibid.*, p. 39-40.

lectuelle s'associait aux honneurs, aux loisirs (1). Par suite, il n'est pas surprenant que les dualismes primitifs soient devenus de plus en plus forts, que l'abîme entre la pensée et l'action, la théorie et la pratique se soit creusé davantage, et que ces dualismes aient pris les forteresses de l'éducation des enfants.

Du moment que l'expérience est vile et la pratique méprisée au profit de la théorie, du moment que le travail manuel est classé parmi les basses besognes, l'éducation de l'enfant pour l'expérience de la vie et par l'expérience de la vie ne saurait s'imposer. Puisque le corps ne compte pour grand chose, puisque tout ce qu'on fait avec les mains est indigne d'un homme, tout souci du corps, tout travail manuel doivent être éliminés de l'éducation de l'enfant. Puisque la vie est bien ordonnée, pourvue de buts et de sentiers par lesquels on accède à ces buts, l'établissement d'un programme bien ordonné des matières à apprendre est également prévu. Tout est ordonné, fixé. Il n'y a rien à changer, et le changement n'est même pas désiré.

Or, les programmes d'études et les méthodes des écoles aristocratiques étaient bien conformes à leur philosophie de l'éducation. On pénétrait l'enfant de cette idée qu'il lui fallait suivre la voie de ses ancêtres : on lui inculquait tout ce qu'il lui fallait penser, tout ce qu'il lui fallait faire. Les programmes d'études reposaient sur des faits institués par la société établie, et l'enfant était éduqué en vue de devenir un simple « rouage » dans cette société statique. Les connaissances que l'enfant acquérait comprenaient les renseignements bien donnés et le matériel tout prêt et confectionné par autrui. Les expériences de la vie étaient exclues de ces programmes.

Ce dualisme entre l'école et l'expérience était supportable

1. *Ibid.*, p. 4-5.

dans la période préindustrielle et aristocratique. La société aristocratique même portait en elle ce principe de dualisme. « Les écoles existantes n'étaient pas faites pour les gens ayant à exercer un métier pour vivre, elles l'étaient pour les personnes soucieuses de leur culture, de leurs bonnes manières, de leurs succès en société, c'est pourquoi les matières enseignées étaient abstraites et volontairement étrangères à tout ce qui est concret et utile. » (1) Les écoles aristocratiques n'avaient nul besoin de renfermer la vie. Tout ce qu'elles devaient faire c'était de polir leurs enfants afin qu'ils fussent « comme il faut » dans leur société. L'éducation de l'école était un luxe plutôt qu'une nécessité. La différence entre la vie d'une génération et de la génération suivante était imperceptible. Tout ce qui était bon pour le père, était convenable, ou au moins supportable, pour l'enfant.

Ces écoles ne comptaient qu'une partie insignifiante de la population. Leurs enfants devaient alors s'adapter à une vie de loisir et de culture superficielle, et c'est là qu'ils trouvaient la teinture de latin et de grec qui leur permettait de s'exprimer comme un gentilhomme ; c'est là qu'ils trouvaient une morale et une religion bien préparées et fixées à leur intention, afin qu'ils pussent justifier leur manière de vivre devant les autres et devant eux-mêmes. Là, ils apprenaient l'histoire ancienne, la géographie, les sciences, et l'on ne se souciait guère de ce que tout cela n'eût aucun rapport avec la vie du moment. — Car eux-mêmes étaient élevés dans le but de jouer le rôle des hommes qui ne participent pas directement aux affaires de la vie. En effet, plus les activités étaient étrangères à la vie directe, plus d'honneur intrinsèque elles portaient en elles. « Moins le corps en général, et les mains et les sens en particulier y participaient, plus l'activité intellectuelle envi-

1. JOHN DEWEY, *Les écoles de demain*, p. 150.

sagée était d'ordre supérieur. La véritable pensée entraînant le savoir véritable devait s'exercer dans l'esprit lui-même sans que le corps y prît aucune part. » (1) Les masses, de l'autre côté, recevaient leur éducation à part. C'était la misère et le labeur quotidiens, et cela voulait dire suivre le père et traîner le lourd fardeau après lui... Et quand la vie eut un peu changé et que l'ajustement mécanique dans la lecture, l'écriture et le calcul fut devenu une nécessité, on leur offrit ces matières dans des écoles où l'éducation proprement dite était négligée et où tout visait au futur accomplissement de leurs tâches mécaniques.

Ces écoles éduquaient-elles les enfants ? Non ! Tout au plus les instruisaient-elles de certains faits, et l'instruction, d'après Dewey, même dans les circonstances les meilleures, n'est qu'une partie de l'éducation. L'éducation, selon Dewey, s'introduit dans toutes les formes des échanges humains. Sitôt qu'il y a communication d'habitudes, d'idées, de manières de se comporter entre un homme et un autre, il y a éducation. « Toute communication est synonyme d'art », dit Dewey (2). Quand l'artiste crée, il enseigne et en même temps s'éduque lui-même. Mais cette éducation se réalise seulement quand la création répond aux besoins des participants, quand l'artiste a besoin de créer, de transmettre quelque chose, et que les hommes veulent recevoir cette transmission. Autrement il n'y a pas communication et toute éducation demeure impossible. « Toute ordonnance sociale qui reste vitalement sociale et vitalement partagée est instructive pour tous ceux qui y participent ; mais que cette ordonnance suive une routine, et toute force éducative est perdue. » (3) Or, l'école du passé n'était point basée sur ce besoin de communication ; les programmes en étaient fixés une fois pour toutes. Ce

1. JOHN DEWEY, *ibid.*, p. 201.

2. JOHN DEWEY, *Democracy and Education*, p. 7.

3. *Ibid.*, p. 7.

qu'on pouvait craindre est arrivé. Les programmes ont été « jetés au moule » perdant ainsi leurs liens avec la vie et ses expériences; ils ont été jetés au moule et une génération suivait l'autre dans les sentiers battus de classes divisées, aux fonctions également divisées.

L'école ne dispensait pas la vraie éducation. C'était la famille et le milieu, dans lesquels l'enfant vivait, qui éduquaient celui-ci et l'imprégnaient de ses habitudes, de ses coutumes et de ses manières d'agir. L'enfant du paysan ou de l'artisan voyait le travail de son père et y participait. Il participait aux succès et aux faillites des travaux, sinon activement, du moins émotionnellement. Les opérations étaient simples, il les comprenait, et y prenant part, il s'éduquait afin de devenir membre de cette société bien définie. L'enfant de l'aristocrate d'autre part, s'initiait à sa vie à lui, à sa vie de loisir, de non participation. Là, dans sa famille, il apprenait la manière de se comporter dans la vie sociale, ses responsabilités et sa morale. Là, il vivait sa vie quotidienne, et le rôle de l'école consistait à lui enseigner ce qu'il aurait à accomplir dans l'avenir.

Si cette éducation était un tant soit peu justifiable dans la vie statique de la période préindustrielle, il n'en est plus de même à présent. La révolution industrielle a tout bouleversé, elle a renversé toutes les barrières établies, et maintenant l'éducation est dans un état de confusion extrême. La société d'autrefois, avec sa vie simple et monotone, avec ses occupations et ses métiers statiques a vécu. L'enfant ne peut plus apprendre à vivre dans sa famille. Il ne peut plus participer au travail de son père. Il ne voit même plus son père au travail, et, le verrait-il, qu'il ne comprendrait pas ses problèmes, tellement ceux-ci sont devenus compliqués. Toute base pour apprendre la vie dans la famille est perdue. Ordinairement le père ne travaille pas dans la maison. Les résultats de son travail ne se manifestent que sous forme d'un salaire et d'objets acquis

de-ci, de-là. L'homme ne consomme pas les fruits directs de sa production, et l'enfant ne peut plus s'intéresser ni au développement, ni aux résultats des efforts familiaux comme auparavant. Dans l'établissement de la morale et des attitudes, la famille a perdu sa force. Jadis tous les échanges de l'enfant étaient limités à sa famille et son cercle ; leur niveau moral était le sien, et la continuation des habitudes morales, pour le bien ou le mal, était bien établie. L'automobile, la T. S. F., le journal et le cinéma ont changé tout cela. La famille n'est plus l'arbitre des goûts ni le juge des valeurs. Il y a trop d'autres influences... et l'éducation d'autrefois est perdue sans qu'une autre prenne sa place. L'éducation est glanée au hasard, sans aucune assurance de continuité, de contrôle, sans que soient certains et la croissance et le développement de cette éducation hasardeuse.

Et, quoique la révolution industrielle ait déraciné les fondations de la morale statique d'autrefois, la religion et la philosophie se tiennent encore à l'écart des expériences quotidiennes, les considérant comme viles. Les hommes modernes, par contre, se sont rapprochés de l'expérience et se sont accoutumés au changement. La peur du danger inconnu qui poussait l'homme à la recherche de la certitude inébranlable s'est affaiblie : « L'homme... a appris à jouer avec les sources du danger... Nous avons atteint, au moins subconsciemment, un certain sentiment de confiance : un sentiment que le contrôle des conditions principales de la fortune passe jusqu'à un degré appréciable en nos propres mains » (1).

La vie s'est élargie. Nous commençons à apprécier les possibilités et les grandes potentialités qu'offrent l'imprévu et le nouveau, tandis que, parées d'un sourire dédaigneux pour les expériences, religion et philosophie sont encore

1. JOHN DEWEY, *The Quest for Certainty*, p. 9.

debouts, immuables. Elles gardent encore leurs valeurs inébranlables et ces dualismes définis entre l'esprit et la matière, la pensée et l'action, la théorie et la pratique, et, qui pis est, elles conservent encore dans leurs griffes des écoles qu'elles étouffent dans de vieux cadres, en dépit de toutes les modifications et de tous les renversements.

Quel est le résultat ? La vieille éducation est rompue et aucune autre ne l'a remplacée. Toutes les valeurs sont oubliées et l'on ne veut pas voir plus loin que le bout de son nez. Une fantasmagorie du plaisir et de l'utilité immédiate a saisi l'homme. La vieille moralité n'est plus devenue qu'un abri pour les hypocrites, la critique de la vie s'est évanouie et aucune valeur nouvelle de la vie sociale convenant à la vie changeante et dynamique ne l'a remplacée. Où se formera-t-elle ? Comment éduquer l'homme pour cette reconstruction continuelle de la vie changeante ?

Il n'y a qu'une seule réponse, selon Dewey. C'est que l'école doit être l'endroit où l'on vit, où l'on envisage et résout les problèmes de la vie, et c'est là qu'en vivant, on apprendra à vivre. L'école doit être le centre des expériences des enfants et de leur éducation. Qui dit éducation, dit communication, c'est-à-dire participation à la vie sociale ; or, c'est en participant qu'il apprendra à participer. La famille, l'industrie, la nature, toutes doivent être liées à l'école pour unifier et enrichir la vie de l'enfant.

L'école d'aujourd'hui ne peut pas accomplir cette tâche exceptionnellement difficile. La philosophie de l'éducation et la psychologie, les programmes d'études et les méthodes qui dominent l'école de jadis ont négligé l'éducation dans l'école. L'école était séparée de la vie présente. L'enfant n'y venait que pour apprendre passivement des choses qui ne répondaient pas à ses besoins. Il n'y apprenait pas à vivre parce que il ne vivait pas là ; ce n'était pas là non plus qu'il tentait de s'associer aux autres, parce que l'association

des hommes ne peut se produire que lorsque le besoin de communication se fait impérieux. D'ailleurs, toute communication entre les enfants était même interdite. Ils n'apprenaient point à s'adapter à la vie changeante, ni à favoriser le changement de celle-ci, parce qu'ils devaient continuellement s'adapter aux pensées et aux commandements des autres.

L'école démocratique doit être une école où la vie réelle existe, d'où les vieux dualismes de la pensée et de l'action aient disparu. Ce sera l'école démocratique pour tous les enfants sans distinction des classes, où tous les buts fixés seront abolis et cèderont la place à un but unique : la croissance de l'enfant ; où les programmes d'études conviendront à la nature des enfants et à leurs besoins ; où les méthodes s'appliqueront à modeler leurs attitudes et leurs habitudes au lieu de leur « bourrer le crâne » de matières et de faits étranges ; une école où les enfants apprendront à vivre dans la société ; où on leur enseignera « comment penser » et non « quoi penser ». Seule une école ainsi conçue peut adapter l'enfant aux changements de la vie et lui donner le pouvoir de participer à la réforme et à l'évolution de la vie qui s'opèrent autour de lui.

Nul but fixé dans la philosophie de l'éducation de Dewey ; nul programme d'études fixé ni méthodes fixées. L'individu et la société se transforment continuellement, et, ce faisant, tous deux utilisent les trajets parcourus auparavant en tant que bases, sur lesquelles ils s'appuyent et continuent à se développer. Il n'y a qu'un but dans le changement et dans la reconstruction, c'est encore de changer et encore de reconstruire. Le changement lui-même, l'évolution elle-même, voilà le but. Qu'on s'imagine les marches d'une échelle infinie sur laquelle, plus on marche, plus on saisit la grandeur et la beauté des vastes espaces, plus haut, mais où l'on ne peut marcher qu'en écoutant les pas des camarades aux alentours et où

l'on ne peut sentir cette beauté qu'en la communiquant aux heureux et rayonnants visages de ses compagnons...

« Un idéalisme de l'action qui se dévoue à la création d'un futur au lieu de s'exposer aux propositions du passé est invincible » (1).

1. *Ibid.*, p. 304.

PREMIÈRE PARTIE

Les théories de l'éducation.

CHAPITRE PREMIER

Les buts de l'éducation

Nous avons vu que, selon Dewey, nul but fixé de l'éducation ne saurait avoir sa raison d'être, car, en présence de tels buts, on néglige la vie et les intérêts présents de l'enfant pour un futur incertain ; on tue la vie de l'individu, on étouffe ses émotions, on comprime la force de sa pensée, et l'on fait de lui une créature docile et dépendante. Eduquer en se fixant des buts semblables équivaut à jeter la société dans un lit de Procuste et à limiter son champ d'action aux sentiers tracés par les autorités conservatrices.

Dewey nie les principes essentiels des buts fixés. D'après eux, l'éducation était la préparation à la vie ; d'après lui, « l'éducation c'est la vie elle-même », et cette proposition qui semble si simple aboutit à une véritable révolution dans toutes les conceptions de l'éducation. L'enfance n'est plus seulement un moyen de tendre vers un but futur, elle doit être considérée en elle-même. Le processus lui-même devient un but qu'on doit apprécier et garder.

« Toute phrase musicale a une fin, néanmoins la partie antérieure n'existe pas pour la fin... De même, nul homme ne devient adulte sans avoir été enfant auparavant, mais l'enfance n'existe pas à cause de la maturité » (1). La notion que l'éducation est une préparation à la vie a nourri de grandes calamités, qui furent et sont encore à l'origine de bien des souffrances humaines. Tandis que sa vie se façonnait, que l'enfant recueillait ses forces ; tandis qu'il apprenait les manières de se comporter, et que naissaient ses habitudes, on lui posait des exemples devant les yeux, on lui fixait une routine à laquelle sa nature dépendante et élastique devait se conformer.

Qui moulait ces modèles de l'adulte à qui l'individu nouveau-né devait ressembler ? Qui créait les idéals pour l'acquisition desquels l'enfant devait tendre de toutes ses forces ? Les vieilles habitudes établies, des traditions et des coutumes surannées. Qu'est-ce que cela impliquait ? C'est qu'aucun changement ne devait avoir lieu ; que « tout ce qui était bon pour le grand-père et pour le père était également bon pour les enfants » ; c'est que l'individualité se formait d'après un étalon bien établi. L'individu pouvait-il croître dans un tel cercueil aussi étroit ? L'homme pouvait-il recueillir et acquérir les significations nouvelles de ce monde vaste et riche qui l'entourait ? Sans doute en acquérait-il. (La grande industrie et la technologie en sont la preuve). Mais à quel prix ?

La croissance avait lieu non pas grâce à l'éducation, mais malgré l'éducation. Les significations de la vie étaient glanées au hasard, sans contrôle, et le résultat, c'était une civilisation déformée dont les membres ne croissaient pas en proportion et qui faisait penser à un grand, à un énorme « robote » armé d'outils puissants. Nous avons

1. JOHN DEWEY, *Experience and Nature*, p. 99.

évolué industriellement, mais avons-nous évolué en même temps moralement et esthétiquement ? Ce développement a-t-il ajouté au bonheur de l'homme ? Que la grande guerre et les guerres menaçantes le démontrent ! Que la distribution des richesses le démontre ! « L'homme... a placé dans ses mains les outils physiques d'une puissance incalculable. Il joue avec eux comme un enfant, et le mal ou le bien qui résulte de ce jeu n'a guère qu'un caractère accidentel » (1).

Et tout cela, c'est la faute de l'éducation qui seulement *prépare*, de l'éducation dans laquelle l'enfant doit poursuivre les buts d'autrui et non les siens, de l'éducation qui rend l'homme futur irresponsable de ses actions. C'est la faute d'une éducation peu soucieuse d'éduquer l'enfant à communier avec autrui, dans une vie d'association : c'est la faute d'une éducation qui ne comprenait pas le bonheur de l'enfant et qui ne l'éduquait pas pour qu'il fût capable de se former son bonheur à lui.

Le bonheur réside dans l'atteinte d'un but, dans la portée d'une fin, dans le triomphe sur des difficultés, « mais le succès, c'est réussir, (success means succeeding) avancer, gagner du terrain. C'est un processus actif et non pas un résultat passif » (2). Or, l'éducation d'auparavant ne dispensait pas de bonheur, car l'enfant était toujours forcé d'atteindre les buts d'autrui et non les siens ; le processus actif ne comptait pour rien : c'était la course pour la vie future de l'adulte, de sorte que, pour que l'enfant y prît part, on devait le gagner, soit par des récompenses, soit par des punitions.

Ainsi le principe de la préparation a fait échouer son propre but. Non seulement l'enfant ne vivait pas sa propre vie, mais il ne se préparait même pas pour la vie. Il était élevé dans cette idée qu'il n'avait pas ses intérêts à lui,

1. JOHN DEWEY, *The Public and Its Problems*, p. 175.

2. JOHN DEWEY, *Reconstruction in Philosophy*, p. 179-180.

mais devait suivre ceux des autres ; il ne choisissait pas, on choisissait pour lui ; il ne *prenait* pas, on lui *donnait*... Être *bon, sage*, c'était être docile... Ce n'était pas pour la vie tourbillonnante et changeante qu'on l'éduquait, mais pour un étang calme et stagnant, sans goutte d'eau rafraîchissante.

Mais ce n'était pas cela que l'enfant trouvait dans la vie. Il devait s'adapter à tout prix à la vie réelle : et de là, son état confus ; de là, sa déformation... Et voici à quoi nous en sommes arrivés : une industrie grande, une technologie puissante, des outils énormes, mais... sans appui moral ni intellectuel, sans connaissances permettant de ménager toutes ces forces. Le poulx de la connaissance humaine s'est arrêté bien loin en arrière du fracas des machines acquises. Nous avons des forces que nous ne savons employer, nous avons atteint une force qui devient menaçante pour nous-mêmes.

Et pour changer tout cela, il suffit de comprendre et suivre la grande et simple vérité que l'éducation, c'est la vie. Il n'y a d'autres buts dans l'éducation de l'homme que son propre développement, parallèlement à celui de la société ; non seulement il n'y a pas contradiction entre les deux, mais même l'un ne saurait croître sans l'autre. « La leçon la plus pénible qu'un enfant ait à apprendre, c'est la leçon de la vie ; s'il n'y réussit pas, il n'y a pas de savoir livresque qui puisse y suppléer ; s'adapter à son travail et à la société de ses camarades, tel est pour lui le problème » (1). Et ces buts ne sont pas fixés, ils ne sont pas stables, ils impliquent le changement et s'appuient sur le changement.

« Le but principal de toutes les réformes pédagogiques est de réadapter les institutions et les méthodes scolaires aux changements qui ont lieu dans la vie sociale et intellectuelle » (2).

1. JOHN DEWEY, *Les Ecoles de demain*, p. 74.

2. *Ibid.*, p. 199.

I

« Le but de l'éducation, dit Dewey, c'est de rendre les individus capables de poursuivre leur éducation » (1). Dans une société démocratique, dans une société qui veut que ses habitudes et ses institutions sociales soient toujours en perpétuelle reconstruction, l'éducation et l'évolution continuelles de l'individu doivent être assurées ; l'individu doit comprendre le sens des choses et savoir les contrôler. C'est dans la force et la responsabilité de l'individu que repose l'assurance de la société démocratique.

Dans une société démocratique il ne suffit pas que l'individu s'adapte à l'ambiance. Il faut qu'il acquière l'ambition et la force de modifier l'ambiance ; il doit, non seulement s'adapter à la vie sociale, mais continuellement prendre part à sa reconstruction. « L'originalité et la singularité ne sont pas opposées à la nourriture sociale ; c'est elle qui les préserve de l'excentricité et de l'évasion. L'énergie positive et constructive des individus, comme cela est prouvé dans le cas de la réfection et du redressement des forces et des conditions sociales, est une nécessité en elle-même » (2).

Le plaidoyer de Dewey pour la socialisation de l'éducation, pour la participation de l'école à la vie active, a eu comme résultat des malentendus. On l'a mal interprété et considéré comme opposé au développement de l'individu (3). Rien de plus faux que cela. On ne l'a pas compris. Il suffit de feuilleter n'importe quel livre de Dewey pour être persuadé de son zèle pour l'individu. Le droit qu'a chaque individu de croître et de se développer est

1. JOHN DEWEY, *Democracy et Education*, p. 117.

2. JOHN DEWEY, *Individualism Old and New*, p. 143.

3. GORHAM MUNSEN, *The Dilemma of the Liberated*, New-York, Coward Mc Cann, p. 190-196.

sacré. Encore plus de liberté individuelle, de variété, de possibilité pour l'expression créatrice. — c'est cela que Dewey demande. La base même de la méthode d'éducation de Dewey (que nous discuterons plus loin en détail), sa conception de l'intérêt et de l'effort, proclament sa foi dans l'individu. Pour que celui-ci apprenne quelque chose, on ne peut lui inculquer ce qui ne lui inspire qu'indifférence ou aversion. On peut lui enseigner seulement ce pour quoi il prend un intérêt intrinsèque, et dans quoi il trouve un moyen d'expression répondant à ses propres besoins, et une continuation de sa propre activité.

Il est vrai que Dewey ne glorifie pas l'individu en lui-même, en tant que conception abstraite ou chose accomplie. Pour lui l'individu est pleinement appréciable quand il est en train de se développer, non à l'état *d'être* mais de *devenir* (not « being », but « becoming ») comme il le dit : « La personnalité éthique n'est pas formée, elle se forme » (1). L'individu isolé et fixé en lui-même n'a pas de valeur intrinsèque. C'est seulement l'individualité pensante et créatrice, en train d'acquérir les expériences et de les reconstruire, dont Dewey veut veiller et diriger la croissance. « La dépréciation extrême de l'enfant... de même que son idéalisation sentimentale ont leur racine dans une erreur commune. Toutes deux viennent de ce qu'on a pris les étapes de la croissance ou du mouvement pour quelque chose de fixé » (2).

Or, grand est l'individu dans la potentialité de son intelligence, et dans son pouvoir de former des plans, de lancer des projets, de classer et d'organiser : « L'intelligence est descendue de son isolement solitaire... pour se frayer un chemin jusqu'aux changeantes affaires des hommes » (3).

1. JOHN DEWEY, *Psychology and Social Practice*, p. 22.

2. JOHN DEWEY, *The School and the child*, édité by Findlay, p. 27-28.

3. JOHN DEWEY, *The Influence of Darwin on Philosophy*, p. 55.

L'individualité ne trouve sa libération que dans sa capacité à déceler les rapports existant entre les choses, à saisir leurs significations pour les enrichir des nouvelles significations ; à créer les valeurs et à les transformer. Ce n'est que l'intelligence qui affranchit l'individualité, ce n'est que la pensée qui confère le grand titre d'individualité à un homme : « L'homme n'est mentalement un individu que s'il possède des buts et des problèmes bien à lui, et s'il est véritable auteur de ses pensées. Ces mots « penser par soi-même » (*think for one's self*) sont un pléonasme, puisque penser à travers autrui, ce n'est plus penser... La pensée est une affaire aussi individuelle que la digestion de la nourriture... Il y a des variations dans les points de vue, dans l'attrait des objets, dans la manière d'attaquer, d'une personne à une autre. Quand ces variations sont supprimées pour les prétendus intérêts de l'uniformité... il en résulte une confusion mentale et une artificialité inévitables. Toute originalité est graduellement détruite, la confiance de l'individu en ses propres qualités d'ouvrier mental est minée, pour faire place à une subjection docile à l'opinion des autres... ou bien les idées s'éparpillent (1) ».

Cependant la conception de Dewey de l'individualité, du droit de l'individu au bonheur et à la pensée originale n'est liée d'aucune façon à la conception aristocratique de l'individu et à sa division des hommes en intellectuels et en « horde », en autorités et en sujets. Ce n'est pas la quête de l' « *Urbmensch* », qui méprise la « masse ». Cette espèce-ci de l'individualisme n'est qu'une facette dans le dualisme suranné : « Il y a quelque chose de presque comique dans la fantaisie de Nietzsche en ce qu'elle croit représenter une transévaluation des valeurs conventionnelles du passé. Malgré le bruit de la révolution

1. JOHN DEWEY, *Democracy and Education*, p. 353-354.

dont il s'entoure, il ne fait que répéter l'éthique traditionnelle de la race... Les admirations et les efforts des hommes dans le passé se concentraient toujours autour des contrastes entre supérieurs et inférieurs, surhommes et « sous-hommes », force et faiblesse, exception et banalité (1) ».

Dewey avance la conception démocratique de l'individu, mais dans la mesure où celui-ci est un individu qui pense, croît et résout ses problèmes à lui : « Ce n'est qu'en étant juste vis-à-vis du développement de tous les individus qui la constituent, que la société peut être juste vis-à-vis d'elle-même (2) », et d'ailleurs : « Un individu ne fait pas preuve d'originalité seulement quand il offre au monde quelque nouvelle découverte. Qu'importe si des milliers d'hommes en ont fait de similaires avant lui ? Du moment qu'il y a découverte, il y a originalité. La valeur d'une découverte dans la vie mentale d'un homme consiste dans sa contribution à l'esprit activement créateur. Si c'est sincère et franc, si c'est neuf et frais, à moi ou à vous, sa qualité est originale, même si les autres avaient fait la même découverte. L'essentiel est que ce soit authentique et non reçu d'un intermédiaire. » (3) Et ce qui est le plus important dans sa conception de l'individualité c'est que : « Nous ne sommes libres qu'autant que nous agissons en sachant ce que nous voulons faire » (4) (What we are about).

Or, le but de l'éducation d'après Dewey n'est pas, comme quelques adversaires l'affirment, d'effacer l'individualité. Au contraire, Dewey veut que l'étude fournisse à chacun l'occasion de développer sa personnalité, ses propres traits ; il veut que chacun s'individualise, c'est-à-dire, qu'il soit capable de « penser par lui-même ». Le

1. JOHN DEWEY, *Characters and Events*, t. I, p. 42-43.

2. JOHN DEWEY, *School and Society*, p. 3-4.

3. JOHN DEWEY, *Construction and Criticism*, p. 4.

4. JOHN DEWEY, *The Quest for Certainty*, p. 250.

but principal de l'éducation n'est pas d'enseigner des pensées fixées par autrui, d'enseigner « quoi penser », mais bien « comment penser ». Il veut que l'éducation ouvre de vastes champs à l'indépendance et à la variété. Le cri d'alarme pour l'individualité doit être entendu maintenant, à notre époque, plus même qu'auparavant, car le danger de l'uniformité est devenu plus menaçant. L'industrie croissante, la machine qui multiplie et assure la distribution rapide de joies et de plaisirs tout prêts à être consommés, menace d'effacer la physionomie individuelle et de faire de la créature humaine quelque chose de « confectionné ». Les cinémas, la multitude des livres et des journaux de qualité inférieure précipitent le processus : « Il y a des forces qui sont surtout caractéristiques de nos temps. Nous avons l'enseignement universel. En assurant la capacité de lire, nous multiplions indéfiniment les influences extérieures qui peuvent jouer sur l'esprit individuel. Celui qui apprend à lire sans avoir appris à juger, à discerner et à choisir, cède les premiers poudres de terrain à des puissances qui échappent à son contrôle. Il se prépare ainsi à subir, sans offrir de résistance, les manières neuves d'une servitude intellectuelle ». (1) Pourtant, au même titre que la civilisation moderne porte en elle un danger pour l'individu, elle contient aussi dans son sein des possibilités de développement. La technique nouvelle affranchit l'homme de beaucoup de travaux désagréables et difficiles : elle élargit son champ d'activité. La multiplication des moyens et des matériaux offre aussi une augmentation de chances. Elle donne à l'individu plus de choix convenable à sa nature. (2), et « la technique ne peut que signifier l'émancipation de l'individu et sur une plus grande échelle que par le passé ». (3) Ce n'est donc

1. JOHN DEWEY, *Construction and Criticism*, p. 17.

2. JOHN DEWEY, *Individualism Old and New*, p. 157-158.

3. *Ibid.*, p. 30.

pas dans la civilisation que se cache le danger de l'effacement de l'individu, mais dans le genre de l'éducation humaine. Et ceci doit être un des buts de l'éducation : de guider l'évolution de l'indépendance, de la responsabilité, de la pensée individuelles ; d'utiliser la civilisation pour l'enrichissement de l'individu, pour sa création active, et non pour sa passivité et pour son effacement.

II

L'autre grand but exposé dans la philosophie de l'éducation de Dewey est étroitement lié avec le premier, c'est le développement de l'individu en tant que membre de la société, agissant dans la société et pour la société. C'est l'individu socialisé. D'après Dewey, il n'y a aucun antagonisme entre l'individu et la société. Au contraire, l'individu ne peut être créateur que s'il se sent être et agir comme une partie du tout. Individualisme ne veut pas dire égoïsme mesquin, mais au contraire déploiement des forces de l'individu sur le grand canevas de l'ambiance sociale. C'est dans l'ambiance sociale même qu'il acquiert ses forces, c'est dans toutes les relations multicolores et variées de l'ambiance que l'individu croît.

L'individu naît faible et sans défense. Dès la première minute même, il se trouve dépendant du milieu social : ses premières réactions rencontrent l'approbation ou la désapprobation de ce milieu, et, bientôt, les attitudes de l'enfant s'établissent en accord avec les coutumes et les goûts sociaux. Tout le trajet parcouru par l'enfant est conditionné à ces goûts acquis et qui sont des guides pour lui. « Autant vaudrait essayer d'imaginer un marchand, présidant seul à ses affaires, achetant et vendant tout seul, que croire à la possibilité de définir les activités d'un individu dans les termes de ses actions isolées » (1).

1. JOHN DEWEY, *Democracy and Education*, p. 14.

Dewey ne discute pas la vieille question, de l'importance comparative de l'individu et de la société. Pour lui, débattre cette question ce n'est que « s'adonner à la métaphysique absurde » (1). Naturellement, l'être particulier est précédé par une association humaine quelconque. L'individu naît dans une société qui lui fournit langage, idées, coutumes et habitudes. Il est partie intégrante de cette société, il croît dans son sein, et son évolution personnelle dépend de celle de la société dont il est membre. La conclusion est bien évidente : la relation entre l'individu et la société est réciproque. La société dirige la croissance de l'enfant et l'individu s'exprime dans la société, donc, la société devient capable d'ajouter davantage au développement des individus.

Cela semble banal, et pourtant Dewey l'accentue dans tous ses écrits. Il était forcé d'agir ainsi. Les vieux dualismes de la vie ont inclus cet antagonisme entre l'individu et la société, ils le chérissaient comme un des bijoux les plus brillants de son embellissement, et la philosophie de l'éducation restait hésitante, sans pouvoir résoudre le problème, et se demandait : où aller ? Quel sentier suivre ? L'individu ou la société ? D'un côté se trouvaient les partisans de la société. « Tout pour l'Etat », est devenu leur devise, et ils proclamaient dans l'éducation la demande pour l'efficacité sociale. Ils oubliaient l'individu lui-même qui ne comptait pas. Il n'était qu'une partie insignifiante devant s'ajouter à la puissance du groupe. Dans le domaine scolaire, cette théorie s'est exprimée pour les uns, par création d'écoles de métiers aux programmes étroits et utilitaires ; pour les autres par un renforcement des programmes d'études classiques. En réalité, c'était la même marche dans les sentiers battus de la division des classes sociales. La société, c'était tout. Toutes les forces des indi-

1. JOHN DEWEY, *Human Nature and Conduct*, p. 59.

vidus lui appartenait. Pourtant, la société, est-ce là une chose abstraite? Non, certainement ! En pratique la société se réduisait à la classe dirigeante, et c'était pour les individus élus que toutes les individualités devaient s'effacer.

De l'autre côté se dressaient les partisans de l'individu. Mais la différence ne résidait que dans la théorie, et non dans la pratique. Que la théorie émanât du Bouddhisme inactif, du Christianisme sans résistance, ou de l'Egoïsme de Max Stirner, le résultat était toujours l'assujettissement d'une classe à une autre ; le labeur d'une classe pour le loisir d'une autre classe : « Nous inviter à cesser la lutte et l'effort pour communier avec l'Etre suprême pendant les moments de clairvoyance et de joie que la vie nous fournit, c'est nous convier à l'indulgence, à l'amusement aux dépens d'autres sur qui tombe le fardeau des affaires de la vie à diriger. Car les mystiques eux-mêmes ont encore besoin de manger et de boire... et quelqu'un doit accomplir ces choses non mystiques » (1)...

Pour Dewey le dualisme de l'individu et de la société n'est qu'artificiel. Dans la vie nous ne les trouvons pas séparés. Ils vont toujours de pair. Ce n'est qu'un tout, l'un ne peut se développer que dans le développement de l'autre, et l'un ne doit pas essayer d'assujettir l'autre.

L'individu n'agit que comme membre d'un groupe. Il est élevé dans le milieu social, or, c'est ce dernier qui dresse les conditions qui poussent l'individu d'agir de certaines manières, en partenaire dans l'activité associée. Le milieu social n'inculque pas directement les désirs ou les idées, et ce n'est pas lui qui établit les habitudes purement musculaires de l'action, mais c'est lui qui imprime à l'individu son attitude émotionnelle, afin qu'il prenne les intérêts du groupe pour ses intérêts à lui. Toute la connaissance,

1. JOHN DEWEY, *The Influence of Darwin on Philosophy*, p. 42.

toutes les idées, les habitudes et les coutumes du groupe se transmettent à l'individu par des émotions et des attitudes, par des intérêts actifs tendant vers les mêmes fins. L'enfant saisit les mêmes significations et les mêmes idées que son milieu par les fins communes pour lesquelles il lutte, mais c'est seulement grâce à des expériences et à des intérêts partagés que les significations des choses peuvent être transmises de l'un à l'autre. L'enfant a des impulsions innées (impulses), il a en lui la potentialité d'une réaction physique, mais c'est le milieu social qui entoure l'enfant d'une ambiance, en choisissant certains stimulants, en éliminant d'autres, en entraînant son intérêt vers certaines expériences et en lui donnant la possibilité de participer à certaines activités ; et puis, en faisant que les expériences soient agréables ou désagréables, par approbation ou désapprobation, il crée les attitudes de l'enfant (1). Le milieu social ne crée pas les impulsions de l'affection ou de l'aversion, mais il présente les objets et dirige ces impulsions vers eux, et les penchants, comme les dégoûts du groupe, deviennent le bagage inconscient de l'individu — et nous voilà avec nos manières, notre langage, nos goûts, nos appréciations et nos jugements.

Cette notion de la formation des attitudes brise entièrement le dualisme entre la société et l'individu. L'homme ne saurait exister sans être dirigé par la société, mais reste libre de conduire et de varier les habitudes sociales. En effet, quand l'individu garde sa liberté, la variation est imminente, car d'une part, l'homme n'est pas un *Tabula Rasa* et vient muni de ses propres impulsions, et d'autre part, les stimulants n'agissent jamais de la même façon sur des personnes différentes. D'ailleurs, si ce ne sont des idées directes que l'individu reçoit du groupe, ce sont du moins des attitudes qu'il acquiert au cours de sa partici-

1 JOHN DEWEY. *Democracy and Education*, p.15-20.

pation aux activités sociales. Ces attitudes, si on ne les force dans les cadres du passé, elles peuvent devenir amples, variées et capables de s'élever au-dessus du présent.

La conception psychologique de Dewey de l'unité de l'individu et de la société, de la capacité de l'individu à s'exprimer par cette société, détruit la théorie de l'imitation purement instinctive. Si la théorie qui dit que l'enfant ne fait qu'imiter les adultes était juste, toute l'éducation se réduirait à la conformation aux habitudes et aux coutumes du passé. L'expression créative n'entrerait pas en jeu. D'après Dewey, ce qu'on appelle imitation, n'est pas imitation du tout. C'est simplement une participation avec autrui dans l'activité qui mène aux conséquences d'un intérêt commun (1).

L'erreur de cette théorie consiste en ce qu'elle « prend l'effet pour la cause de cet effet ». Bien entendu, les hommes, dont les organes sont composés de façon identique, réagissent d'une même manière vis-à-vis des mêmes stimulants. Mais pourquoi agissent-ils ainsi ? C'est parce qu'ils ont un intérêt commun à maintenir une lutte égale. Dewey cite l'exemple d'une personne qui fait rouler une balle vers un enfant. L'enfant la saisit et la renvoie maintes fois. Or, si l'enfant la renvoie, c'est pour la recevoir de nouveau et être capable de la refaire rouler. Ce n'est pas l'esprit d'imitation qui pousse l'enfant à jouer et à la faire rouler. Si l'enfant imite, c'est pour acquérir les moyens de jouer. « L'imitation peut avoir lieu, mais son rôle est secondaire ; l'enfant a un intérêt à lui : il veut que cela continue... il imite les moyens de l'action, non pas le but de l'action qu'il veut accomplir. Et il imite les moyens parce qu'il veut, de lui-même, de sa propre initiative, participer effectivement au jeu » (2). Si les enfants

1. *Ibid.*, p. 40-41.

2. *Ibid.*, p. 42.

copient les adultes, c'est plutôt le résultat d'une similitude de dispositions, et d'attitudes renforcées par les actions des adultes, qu'un exemple d'imitation. D'ailleurs l'enfant reçoit l'approbation d'autrui quand il se comporte comme eux, et la désapprobation d'autrui dans le cas contraire. Cela va sans dire alors que l'enfant s'efforce à accomplir les mêmes actions que les adultes : mais de là à considérer l'imitation comme un instinct, il y a loin (1).

Les conclusions qui découlent de ce point de vue sont claires : c'est la société qui dirige les impulsions de l'individu, c'est-à-dire qu'elle modèle ses attitudes envers le monde physique et la société. Donc, dans une société aristocratique, le procédé de l'éducation, c'est le dressage (training). On veut instruire l'enfant à vivre comme ses ancêtres, c'est-à-dire, à stabiliser ses attitudes. Dans une société démocratique, où l'éducation veut dire changement et développement continuels, et où la tâche de l'individu c'est d'élever la société jusqu'à un niveau plus élevé, le but est de changer à la fois, et continuellement, l'individu et la société. L'individu est et doit être socialisé, il doit être éduqué en vue de partager projets et travaux sociaux, mais il faut toujours prendre garde que ce travail ait une signification à lui. Il faut que ce soient ses buts à lui qu'il suive, donc on doit l'éduquer pour le rendre capable de « penser par lui-même », d'ajouter sa création propre aux projets communs. La démocratie, selon Dewey, est beaucoup plus qu'une forme de gouvernement : c'est, avant tout, un mode de la vie d'association, une expérience conjointe, et c'est une expérience à laquelle chacun doit participer ; chacun doit rapporter ses actions à celles d'autrui, et considérer celles-ci comme « guides des siennes ». Ces larges rapports exigent un grand nombre de réactions différentes, et, en conséquence, la société ne se présente pas

1. *Ibid.*, p. 42-43.

comme une agrégation d'individus moulés uniformément, mais comme une multitude d'individus reliés les uns aux autres qui s'expriment de manières différentes et rehaussent continuellement l'état de la toile resplendissante de la vie.

Dewey pose deux critères à ce but de l'éducation (1) : que l'intérêt du groupe soit partagé par tous les membres, et que chaque groupe se relie librement et sans restriction (*freely and fully*) aux autres groupes ; puis, s'appuyant sur ces deux principes, il discute la relation des individus et des groupes dans les philosophies de l'éducation d'auparavant : successivement, il nie la philosophie de Platon sur l'éducation, l'idéal individualiste du XVIII^e siècle, et les idées nationales et « sociales » du XIX^e siècle.

Dewey n'accuse pas Platon de vouloir subordonner l'individu à l'ordre social. Personne, mieux que Platon, n'a compris que le but de l'éducation, c'est de découvrir et de développer les capacités individuelles, et d'éduquer les hommes afin qu'ils combinent leurs capacités avec celles des autres ; que l'individu doit agir d'après ses aptitudes innées, pour qu'il puisse contribuer au Tout dont il fait partie. Mais, premièrement, Platon, à son époque, où la vie n'exigeait qu'un petit nombre de fonctions simples à remplir, ne pouvait comprendre la grande variabilité des individus ; donc, au lieu de placer chaque homme dans une classe séparée, il a divisé la société en trois classes, créant ainsi une aristocratie limitée, une hiérarchie des classes fixées aux rapports stables et immuables. Deuxièmement : « Il pensait que tout changement ou toute modification était la manifestation d'un flux déréglé ; que la réalité proprement dite était immuable. Par conséquent, tandis qu'il désirait changer l'état de la société d'alors, son but était de construire un Etat dans lequel, par la suite, aucun

1. *Ibid.*, p. 94-102.

changement n'ait lieu » (1). Or, cette philosophie ne convient pas aux critères de l'éducation démocratique. Dans les théories de Platon, ce n'était pas l'individu, mais la classe, qui formait l'unité sociale et, par conséquent, les rapports entre les groupes manquaient de liberté et d'ampleur, car l'un des groupes était constamment subordonné à l'autre, et, selon Dewey : « Au fur et à mesure que la société devient démocratique, l'organisation sociale signifie l'utilisation des qualités spécifiques et variables des individus et non la stratification par classes » (2).

La glorification de l'individu par Rousseau et ses adhérents ne correspond pas davantage à l'idéal démocratique. Dewey n'accuse pas Rousseau d'être opposé au progrès social. Au contraire, il croit que « la philosophie qui semble être anti-sociale était un travail tant soit peu transparent pour un essor vers une société plus large et plus libre, un essor vers le cosmopolitisme. L'idéal positif, c'était l'humanité » (3). Rousseau voulait simplement émanciper l'homme de la société corrompue, une société dans laquelle une classe dominait et opprimait toutes les autres. La doctrine de l'individualisme extrême n'était qu'une protestation contre l'oppression et s'exprimait dans une soif pour une société idéale. Où pouvait-il chercher une société pareille ? Certainement pas parmi les hommes qu'il connaissait ; c'est pourquoi il s'est tourné vers la nature. Là, il croyait trouver à la fois, la loi et la liberté, car : « Le système solaire newtonien qui était l'expression du règne de la loi de la nature, offrait une scène d'harmonie merveilleuse, où toutes les forces s'équilibraient » (4) ; et Rousseau pensait que, « L'éducation en

1. *Ibid.*, p. 105.

2. *Ibid.*, p. 105.

3. *Ibid.*, p. 106.

4. *Ibid.*, p. 107.

accord avec la nature était le premier pas vers l'assurance de cette société plus sociale » (1).

Mais la base même de cette théorie est défectueuse. « Laisser tout, simplement, à la nature, c'était, après tout, nier l'idée de l'éducation elle-même. Cela voulait dire qu'on faisait confiance aux accidents des circonstances » (2). L'idéal démocratique de l'évolution dirigée implique un agent pour la direction et le contrôle de cette évolution. L'éducation démocratique ne veut pas avoir continuellement recours à « l'essai et l'erreur », mais préfère diriger et contrôler le va-et-vient de ses tentatives à la lumière des expériences acquises. Il est trop pénible pour chaque individu de subir les expériences douloureuses de la race (3).

De même, Dewey s'oppose aux idées du nationalisme du XIX^e siècle, où, à l'humanité du XVIII^e siècle, on substitua l'état national, et où, en conséquence, l'Etat fournit l'éducation et devient le véritable but de cette éducation. Du point de vue théorique, l'individu ne perdait pas ses droits. « L'individu isolé, dit cette théorie, n'est rien. Il ne peut atteindre l'expression de sa personnalité entière que dans et par l'absorption des buts et des significations des institutions organisées » (4). En pratique cela voulait dire la subordination de l'individu à l'état. Nous avons déjà montré comment l'éducation qui résultait de principes pareils subordonnait une classe à une autre, c'est pourquoi, cette théorie ne convient pas aux critères de l'éducation démocratique. « L'idée d'une démocratie est plus large que celle dont le meilleur des Etats donnerait un exemple. Pour être réalisée, elle doit toucher à tous les modes d'association humaine » (5).

Le but de l'éducation démocratique, c'est l'individu

1. *Ibid.*, p. 107.

2. *Ibid.*, p. 108.

3. *Ibid.*, p. 108.

4. *Ibid.*, p. 110.

5. JOHN DEWEY, *The Public and Its Problems*, p. 143.

socialisé, et il n'y a pas d'antagonismes entre l'individualité, la société, l'efficacité sociale et même la grandeur nationale. La vie est essentiellement l'expérience sociale. L'homme n'est homme que par l'association humaine. L'homme est une créature sociale qu'il le veuille ou non... Pourtant c'est une erreur et un crime d'essayer de subordonner l'individu aux commandements d'autorités venues de dehors. C'est le but de l'éducation démocratique que l'efficacité sociale soit obtenue non par la contrainte, mais par l'emploi positif des capacités individuelles de l'homme, dans des occupations qui aient une signification sociale (1).

Tout en développant ses capacités, en étendant et en approfondissant les significations des choses, l'individu s'enrichit lui-même et enrichit aussi la société. Pareil résultat ne peut être atteint que si l'individu participe de sa propre volonté, si le but social est allié à ses buts à lui : « Dans la plus large acception du mot, l'efficacité sociale n'est pas moins que la socialisation de *l'esprit* qui est activement intéressé à faire des expériences plus communicatives » (2), et, par conséquent, « la capacité de produire et de goûter l'art, de se récréer, l'intelligente utilisation des loisirs, voilà les éléments qui sont plus importants que ceux qu'on associe parfois conventionnellement avec le droit et la responsabilité d'un citoyen » (3).

En éduquant l'individu, la société ne doit pas lui imposer l'idée du « bien », mais uniquement s'efforcer de libérer sa pensée. Chacun cherchera ensuite et trouvera son « bien » à lui. C'est seulement dans ce cas que l'individu sera capable de se faire des idées neuves sur ce qui l'entoure, et de libérer la société. Que l'opportunité de se développer soit largement offerte à chacun, contre une rétribution individuelle, au profit de la société toute entière.

1. JOHN DEWEY, *Democracy and Education*, p. 138-139.

2. *Ibid.*, p. 141.

3. *Ibid.*, p. 141.

On ne doit pas choisir dans la vie entre le sacrifice d'autrui pour des buts égoïstes et le sacrifice de soi-même pour autrui. Ces deux positions sont également fausses (Pourquoi le sacrifice pour un autre sera-t-il bon ? N'est-il pas lui-même aussi un « autre » ?) Or, ce n'est pas un problème de sacrifice, mais plutôt de participation intelligente. Il faut cultiver la force de la participation libre et large dans les activités communes. On ne peut s'exprimer que dans le groupe social, car, « en dehors de la conversation et de la communication, il n'y a ni pensée ni signification. Il n'y a que des événements muets, absurdes et destructifs » (1). Et la portée de cette conception sur les buts de l'éducation ne peut être mieux expliquée que par les paroles de Dewey lui-même :

« La seule vraie éducation résulte de la stimulation des capacités de l'enfant par les exigences des situations sociales au milieu desquelles il se trouve... Il est stimulé à agir comme membre d'une unité, à se dégager de l'ornière originelle de ses actions et de ses sentiments... Par les réactions des autres il arrive à connaître ce qu'elles signifient en termes sociaux » (2) et :

« L'éducation est la méthode fondamentale du progrès et de la réforme sociale... L'ajustement de l'activité individuelle à la base de cette conscience sociale est la seule méthode sûre d'une reconstruction sociale... Le maître est tenu non seulement d'entraîner les individus, mais aussi de former la vie sociale elle-même (3). »

1. JOHN DEWEY, *Characters and Events*, tome 1, *Essay*, « Events and Meanings » ..., p. 129.

2. *My Pedagogic Credo*, traduit par Ou Tsuin-Chen, dans *La Doctrine Pédagogique de J. Dewey*, Paris, 1931, p. 255-256.

3. *Ibid.*, p. 269-272.

III

Ces deux buts de l'éducation, formation de l'individu—créateur et expression de l'individu dans la société et par la société, impliquent ce troisième but : c'est que l'éducation soit une continuelle reconstruction de l'expérience. Il ne suffit pas que l'individu s'adapte au milieu, physique et social, et reste là pour « obéir et non pour demander », mais il faut encore qu'il change ce milieu et l'adapte à lui-même. Que l'individu voie de plus en plus de rapports, qu'il saisisse de plus en plus de significations, et alors, le milieu s'élargira, et de cet élargissement jailliront des significations nouvelles, un monde plus grand émergera... et le changement et l'agrandissement sans fin suivront.

On ne doit pas négliger le passé. — Le passé est la base, le point de départ, mais non le but. « Que les morts ensevelissent leurs morts ! » La place de l'homme est dans le présent, et de la reconstruction du présent surgira l'avenir rayonnant. Et cet avenir ne saurait être enrichi par une préparation tendant vers un futur abstrait, mais bien par la compréhension des significations présentes et du contrôle qu'on obtient.

Ceci est la définition de l'éducation d'après Dewey : « C'est cette reconstruction ou réorganisation de l'expérience qui ajoute à sa signification, et qui augmente notre capacité à diriger les suites de l'expérience qui peut en découler (1). »

Il y a trois aspects dans cette définition de l'éducation. Premièrement, l'éducation est impossible sans expériences. L'expérience, c'est la base de l'éducation. Deuxièmement, il faut que l'expérience ait une signification neuve ; il faut qu'une partie de l'ambiance, qui avait été jusqu'à cette

1. JOHN DEWEY, *Democracy and Education*, p. 89-90.

heure muette, commence à parler ; que des signes nouveaux jaillissent des choses qui ne signifiaient rien auparavant. Troisièmement, il faut que celui qui subit l'expérience soit en mesure d'en contrôler les suites, ainsi que celles d'autres expériences subséquentes. Subir et vérifier une expérience cela permet d'anticiper jusqu'à leur contrôle d'autres expériences à venir. Un enfant qui apprend à marcher n'acquiert pas seulement la capacité de mouvoir ses pieds d'un point à un autre, mais c'est un changement de son être tout entier qui s'opère. Un tel fait bouleversera toutes ses expériences futures ; du coup, ses pensées, ses rêves mêmes sont devenus ceux d'un être qui peut marcher. Jusqu'à maintenant cet enfant ne pouvait atteindre ni les objets éloignés, ni les points trop distants de lui — dès lors, tout cela lui devient possible et, s'il se trouve placé dans un endroit nouveau lui offrant le contrôle d'objets nouveaux, il pourra s'enrichir de significations nouvelles. Ainsi, en apprenant à marcher, il reconstruit toutes ses expériences. Dewey cite l'exemple d'un enfant qui touche une lumière brillante et se brûle. La lumière qui était d'abord muette prend un sens à ses yeux. Désormais l'enfant saura que deux actions simultanées de toucher et de voir apportent chaleur et douleur, et qu'une certaine lumière devient source de chaleur. En même temps l'enfant a acquis un pouvoir de contrôle : il connaît ce qui est donc, il anticipe ce qui va venir, et toute anticipation est contrôle, parce que, la prochaine fois, l'enfant se gardera de cette lumière et changera la position de sa main (1).

Ceci est le procédé de l'éducation dans la vie, et Dewey exige que les écoles s'occupent des expériences de la vie pour la reconstruction de celle-ci. C'est surtout urgent dans notre époque où la vie change si rapidement. Il ne suffit pas que l'enfant apprenne quelque métier ou quelques

1. *Ibid.*, p. 90.

mouvements automatiques susceptibles de l'aider à s'adapter à la vie. Chaque journée apporte de nouveaux changements, et brise les cadres établis du travail et de la vie pour demander des adaptations nouvelles. Or, on a besoin d'éduquer en vue de ces changements, pour la reconstruction continuelle de la vie.

Dans cette définition de l'éducation comme reconstruction, on voit clairement la différence entre l'éducation, en tant que vie et en tant que préparation à la vie, ou l'éducation en tant qu'appréhension et conservation du passé. Là, le processus, les expériences elles-mêmes ne sont pas importants. Elles ne sont que des moyens pour un but hors de leur portée. La définition de Dewey au contraire identifie le processus avec le but : « L'expérience, comme processus actif, occupe du temps, et la période postérieure complète la portion antérieure; elle apporte à la lumière des connexions impliquées, mais jusqu'à présent inaperçues. Le résultat postérieur révèle ainsi la signification de la partie antérieure, tandis que l'expérience comme un tout établit la pente ou la disposition pour les choses qui possèdent cette signification (1). »

Mais l'expérience n'est pas quelque chose d'accompli en soi-même, c'est plutôt par son service au développement des expériences subséquentes qu'elle a de l'importance; de même l'individu ne doit-il être considéré comme achevé dans ses acquisitions. Sitôt que la croissance est finie et l'éducation achevée, les expériences antérieures deviennent matière inerte. Il faut que les expériences mènent à un niveau plus haut (2).

Ceci renferme la réponse de Dewey à ses adversaires, qui affirment que « les idéals sont les normes de toutes les expériences humaines, y compris celles des enfants », et que considérer les expériences de l'enfant comme le centre

1. *Ibid.*, p. 92.

2. JOHN DEWEY, *The School and the Child*, p. 30.

de l'éducation peut arriver à se réduire à la poursuite de buts capricieux et fantasques car, « sous l'influence du pedo-centricism... l'expression de soi peut devenir l'explosion de soi » (1). Or, Dewey ne s'attache pas au pouvoir achevé de l'enfant. L'idéal de Dewey ne se borne pas à l'acquisition présente. Il ne s'arrête jamais, il est dynamique, il progresse toujours sans cesse, à la condition d'avoir sa base dans le présent, de même que l'expérience y affirme sa valeur, une valeur intrinsèque. Les adversaires de Dewey, eux, sont à la recherche d'idéals bien établis — malgré que ces derniers aient été la cause même du mal dont souffrait l'éducation d'autrefois. Pour atteindre un but dans le futur, on négligeait la vie présente... L'enfant ne pouvait pas croître dans le cercle de ces idéals, car ce n'était pas pour eux qu'il agissait ; trop souvent même il ne comprenait pas de quoi il s'agissait — car ces buts qu'on lui imposait n'étaient pas nés de ses expériences à lui. En outre, n'est-il pas vrai que, par le fait même qu'on l'établit et qu'on force la génération neuve à s'y conformer, l'idéal est comme restreint ? Au lieu de donner à la jeunesse la possibilité de se former ses idéals propres, nous lui coupons les ailes et arrêtons son vol. Quant à cet argument, d'après lequel l'enfant pourrait poursuivre des buts capricieux, la définition même de Dewey lui est une réponse.

Tous les écrits de Dewey sont pénétrés de cette conception de l'expérience considérée comme base pour un vol vers l'inconnu, un vol illimité, car tous les buts statiques sont éliminés de la philosophie de l'éducation de Dewey. C'est une aventure continuelle : « Toute expérience, dans sa forme vitale, est expérimentale ; c'est comme un effort pour changer le « donné », un véritable élan pour atteindre l'inconnu » (2). Dans son imagination l'individu prévoit

1. HORNE H. H., *This New Education*, N.-Y. Abington Press, 1931, p. 82-83.

2. JOHN DEWEY in *Creative Intelligence*, essay on « The Recovery of Philosophy », p. 7.

et construit l'avenir : « L'anticipation a précédé le souvenir comme le projet a précédé le rappel du passé ; la prévision est antérieure à la vision rétrospective » (1).

Cette conception de l'éducation, en tant que reconstruction de l'expérience, évolution et changement perpétuels, n'est pas limitée à l'individu : si les parties changent, le tout est changé. Cela implique la réforme de l'attitude sociale, des coutumes sociales et de la moralité. La vie morale n'est que l'attitude sociale dont le redressement ne saurait être parallèle qu'au redressement de l'attitude individuelle. Mais afin que le comportement social ne se modèle pas par hasard, il faut apprendre à l'homme à construire ses rapports sociaux, à construire sa morale. « La morale n'est ni un catalogue de dates, ni une série de règles à appliquer comme on applique les ordonnances d'un médecin ou les recettes d'un livre de cuisine » (2). La morale, c'est la science de la vie sociale et, comme chaque science, elle doit s'appuyer sur des expériences réelles, sur la vie sociale, et quand la vie se modifie, le changement de la morale est imminent. Or, au lieu d'une série de généralisations morales, il faut que la morale devienne une science capable de guider la reconstruction des actes sociaux spécifiques, car « les forces et les motifs moraux définitifs ne sont ni plus ni moins que l'intelligence sociale » (3).

C'est à notre époque plus qu'auparavant qu'une science de la morale, c'est-à-dire des rapports sociaux, est nécessaire, et c'est à notre époque, plus que jamais, que l'éducation pour les rapports sociaux changeants est urgente, car jamais jusqu'à présent l'action d'un homme n'entraînait autant les intérêts des autres. La science et l'industrie

1. *Ibid.*, p. 13.

2. JOHN DEWEY, *Reconstruction of Philosophy*, p. 169-170.

3. JOHN DEWEY, *Moral Principles in Education*, p. 43.

modernes ont énormément intensifié les échanges entre les hommes. Tout ce qu'un homme fait dans un laboratoire ou dans une usine touche directement ou indirectement des milliers de gens par-delà des montagnes et des océans. L'homme produit pour des hommes qu'il n'a jamais rencontrés et que, peut-être, il ne verra jamais. La science a élargi les communications, mais jusqu'à présent la science n'a pas dit « comment communiquer ». Et ceci doit devenir le but de la science de l'éducation : guider et diriger les échanges et les rapports des hommes entre eux. Que cette science suive toujours les changements et les transformations que la vie subit. Que la science de l'éducation marche parallèlement aux autres sciences qui changent la vie, et l'individu grandira harmonieusement, reconstruisant son code moral en même temps qu'il le réajustera à la vie sociale aux multiples changements.

CHAPITRE II

Le processus de l'éducation.

Comment la croissance de l'enfant peut-elle se poursuivre ? Quelles sont les voies par lesquelles les individus se développent comme membres de la société humaine ? Comment la reconstruction perpétuelle à la fois physique, intellectuelle, esthétique et morale peut-elle être atteinte ? Dewey n'a qu'une réponse à cela : c'est en marchant qu'on apprend à marcher, en nageant qu'on apprend à nager, et donc, c'est en vivant qu'on apprend à vivre. Participer à la vie sociale est le seul moyen qu'ait l'enfant de s'initier à y prendre part. C'est la participation, le besoin d'agir et de s'adapter qui guident ses impulsions, forment ses habitudes et éveillent sa pensée.

Il n'y a rien de plus simple que cette proposition. Personne ne penserait à enseigner à son enfant à jouer à la balle en lui expliquant les règles des mouvements à faire, et, pourtant, ce procédé a été et est encore appliqué dans les écoles. Dès que les élèves franchissaient le seuil de l'école, ils devaient interrompre leur participation à la vie sociale, ainsi que leurs intérêts et leurs besoins; ils n'avaient plus qu'à s'asseoir silencieusement et à écouter les cours des professeurs. Dewey nous raconte que, pendant que l'on procédait à l'acquisition des meubles dans son école, à Chicago, il chercha dans toutes les boutiques des tables propres à être utilisées comme bureaux de travail pour les élèves, sans parvenir à en trouver. Les marchands s'étonnaient de ne pas comprendre ce qu'il désirait, quand enfin l'un d'eux, plus intelligent que les autres, lui dit : « Je crains que nous

n'ayons pas ce qu'il vous faut. Vous désirez des meubles permettant aux élèves d'exécuter du travail, mais tous ceux que nous avons ne sont faits que pour écouter » (1).

Tel était le procédé appliqué dans les écoles existantes, et Dewey désirait avant tout que l'école fût un lieu d'expériences, de travail, et non un endroit où l'on écoutât les récits des expériences d'autrui ; un lieu où l'on vécût, au lieu d'écouter des conférences sur la vie.

« Je voudrais qu'un enfant ne dise pas « je sais », mais « j'en ai eu l'expérience » — voilà le credo de Dewey. L'éducation passive, l'éducation qui consiste à « écouter » est le résultat d'une fausse philosophie de l'éducation. Puisque l'éducation était une préparation à la vie et non la vie elle-même, il fallait prendre garde à ce que les renseignements sur la vie future fussent amassés en abondance. Puisqu'on n'avait besoin que de préparer l'enfant à sa vie d'adulte, on ne pouvait pas le laisser agir à son gré, mais bien le contraindre à se conformer au modèle d'adulte ; or, comme à ce moment, il ne pouvait répéter la vie des adultes, tout ce qui lui restait à faire, c'était de s'asseoir, silencieux, d'écouter, de s'imprégner des enseignements reçus, afin que, une fois le temps venu d'utiliser ces renseignements, il pût, comme les chameaux dans le désert, se nourrir des provisions accumulées auparavant. De plus, du fait que l'enfant ne pouvait pas demeurer assis, entretenu sans cesse de choses qui ne le concernaient pas, on l'apprivoisait par des moyens extérieurs : récompenses ou punitions — mais le processus restait le même : l'enfant acceptait passivement, sans participer.

Dans un processus pareil de l'éducation, la vie sociale ne pouvait qu'être exclue, car elle n'est possible que dans la liberté des activités des enfants, dans leur participation à la vie et dans le désir de communiquer. Or, quand l'acti-

1. JOHN DEWEY, *School and Society*, p. 31-32 cité par Claparède Ed. dans l'introduction à *L'école et l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Nestlé, 1913, p. 15.

vité même est bannie, comment la participation et la communication sociales peuvent-elles se développer ?

Il est évident que, si l'on étouffe toute communication sociale, l'autorité devient la base de la morale, et on la suit comme on suit les leçons, en étant apprivoisé. La morale est rigide, stable, sans vie, mais on y adhère parce qu'elle promet récompenses ou punitions ici-bas ou dans l'autre monde.

Tel était le résultat de théories philosophiques erronées qui avaient séparé l'activité de la pensée, le corps de l'esprit, qui cherchaient la vie hors de la vie, de théories pour lesquelles c'était le présent d'hier et le présent de demain qui comptaient, mais non pas le présent d'aujourd'hui, et qui cherchaient à limiter l'avenir même aux cadres étroits du passé.

Et la psychologie a suivi les traces de la philosophie.

I

En brisant le dualisme, qui implique une brèche entre esprit et corps, pensée et action, théorie et pratique, Dewey brise le fondement même de ces divisions. Quand on tient à ces divisions, il résulte quelque chose d'artificiel : sans expériences, il n'y a pas de matière sur quoi la pensée puisse s'exercer, sans action aucune croissance intellectuelle ne peut avoir lieu, et, d'autre part, subir des expériences sans saisir leurs significations et leurs rapports, sans être capable de les contrôler, c'est en être réduit à des excitations et à des irritations qui n'ajoutent rien à la manière d'être de l'homme (1).

L'erreur des théories psychologiques d'auparavant réside dans l'ignorance de cette indivisibilité du corps, dans l'ignorance de ce fait simple, que l'organisme se comporte comme un tout.

1. JOHN DEWEY, *Democracy and Education*, p. 400.

La théorie des facultés avait définitivement séparé l'esprit du corps, et la pensée de l'action. Selon cette théorie, l'esprit possède certains pouvoirs tout faits : le raisonnement, la mémoire, la volonté, l'attention, l'observation, etc., et le problème que l'éducation doit se charger de résoudre, c'est d'exercer ces pouvoirs jusqu'à ce qu'ils deviennent des habitudes établies. On supposait que ce processus de gymnastique mentale préparait les facultés à l'accomplissement de leurs fonctions en temps voulu.

Mais, selon Dewey, cette théorie est tout à fait fausse. Premièrement, « les présumées facultés originales de l'observation, de la mémoire, de la volonté, de la pensée, etc..., sont purement mythologiques. De tels pouvoirs latents, qui attendent d'être exercés et, par conséquent, instruits ne sauraient exister » (1). « Il n'y a pas de capacité à voir, à entendre ou à se rappeler en général ; il n'y a qu'une capacité à voir, à entendre, ou à se rappeler *quelque chose* » (2). Par conséquent, pas d'instruction des facultés en général, mais bien dans le but de faire et d'accomplir des actes spécifiques.

Un des arguments principaux de cette théorie, c'est que des aptitudes acquises au cours d'un ouvrage, profitent à l'individu lorsqu'il vient à s'adonner à des occupations différentes. D'après Dewey, cette gymnastique mentale n'augmente pas le transfert des aptitudes. Ce transfert n'est possible que si le contexte de cette aptitude que nous enseignons est riche et contient beaucoup d'éléments qu'on puisse rencontrer dans d'autres cas, et si elle n'est pas restreinte à une action monotone isolée. Tout transfert n'est possible que lorsque l'enfant a un grand choix, quand il retrace l'expérience dans une multiplicité de rapports (3).

1. *Ibid.*, p. 73.

2. *Ibid.*, p. 76. •

3. Voir aussi : Watson J. B. *Psychology from the stand point of a Behaviorist*, Philadelphia, Lippincott, 3^e éd. 1929, p. 320-321, et Thorndike and Gates, *Elementary Principles of Education*, New-York, Macmillan, 1929, p. 101-105 ;

Dans la pratique des écoles qui suivaient la théorie des facultés, cela n'avait pas lieu. L'enfant n'avait pas de liberté. Il était forcé d'agir avec une partie de son organisme dans une action isolée — et le transfert des aptitudes n'était pas assuré. Ainsi, le désir de l'école de tendre vers la connaissance en séparant celle-ci de l'action, a abouti à la perte de toutes deux : la connaissance et l'action (1).

Les résultats n'étaient pas meilleurs dans les écoles où régnait la psychologie sensationniste. La conscience du nouveau-né est, suivant eux, *tabula rasa*, et elle se forme par les sensations qu'elle reçoit des objets environnants. Dans l'éducation, cela menait à la conclusion que, pour éduquer l'enfant, on devait lui présenter des objets. Mais cette théorie a également omis ce fait que l'organisme réagit et participe comme un tout. D'après cette théorie, on présentait aux enfants des objets isolés, et, au lieu d'exercer leurs facultés, on pratiquait « la gymnastique physique des sens ». Rattacher ses pensées à ses observations était, dès lors, inutile. « En effet, au point de vue de la théorie stricte, la pensée n'était possible qu'après l'observation, car la pensée consistait seulement dans la combinaison et la séparation des unités sensorielles qui devaient être reçues sans participation du jugement » (2).

Dewey condamne cette théorie et la portée de celle-ci dans l'éducation. Premièrement, l'esprit (*mind*) dénote la réaction (*responsiveness*) aux significations des choses et non pas aux stimuli physiques directs, et : « La signification ne peut naître que des rapports au contexte, qui est exclu par chaque système identifiant la connaissance avec une combinaison d'impressions sensorielles » (3). Dans son application à l'éducation, cette théorie n'impliquait

173-178 et surtout les expériences de Thorndike et Woodworth, *Psychologica Review*, March, July, August et November, 1901.

1. JOHN DEWEY, *Democracy and Education*, p. 71-78.

2. *Ibid.*, p. 314.

3. *Ibid.*, p. 315.

nullement la participation de toutes les forces de l'enfant, des solutions de ses problèmes, du travail pour un but qu'il veut atteindre et dans lequel il veut s'exprimer. La présentation des objets ne causait que des excitations physiques isolées. Cela n'était pas l'éducation véritable, car une signification ne s'appuyait pas sur d'autres et n'ajoutait pas au contrôle de ces autres (1).

Deuxièmement, cette théorie, se bornant à une présentation d'objets, ne s'efforçait pas de sortir du niveau physique pour monter jusqu'au niveau des symboles abstraits. L'emploi direct des objets est utile comme base pour le travail à suivre, pour que les symboles aient une signification, mais s'arrêter aux objets comme à des fétiches — c'est arrêter le progrès des enfants. Dans les écoles de ce genre la pratique était entravée par la théorie : « Les fèves les chevilles de souliers... peuvent être d'un grand secours dans la réalisation des rapports numériques, mais quand ils ne sont pas employés comme aides de la pensée, de l'appréhension des significations, ils constituent un obstacle à la croissance de la compréhension arithmétique. Ils arrêtent le développement à un niveau bas, celui des symboles physiques spécifiques » (2).

Le troisième et le plus fort argument de Dewey, c'est que considérer l'expérience comme quelque chose à recevoir passivement, c'est entièrement faux. Ce qu'on éprouve, ce n'est pas du tout une impression des qualités par des objets, mais des effets de rapports avec les objets, et l'expérience dépend de la manière dont le contact s'est fait, de l'activité antérieure, et des réactions de l'individu. La théorie sensationniste a négligé l'individu qui réagit, ses tendances naturelles d'apprendre les choses et de varier ce processus selon l'emploi spécifique qu'il en fait. Cette théorie a supposé un être passif au lieu d'un être actif qui vient

1. *Ibid.*, p. 314.

2. *Ibid.*, p. 315.

aux stimuli avec des besoins et des réactions formés, et elle a négligé la compréhension variée qui suit les découvertes selon les résultats des emplois différents des objets (1).

Dewey appuie son opposition aux dualismes anciens, et sa théorie du processus d'apprendre et sa portée dans l'éducation, sur les résultats de la physiologie et de la biologie modernes (2).

La physiologie et la psychologie physiologique modernes ont montré suffisamment les liens étroits qui rattachent l'activité mentale au fonctionnement du système nerveux. Elles ont montré que le cerveau n'est pas séparé du corps entier et qu'il n'y a aucune raison d'opposer le travail dit de cerveau au travail des autres parties du corps, ou d'opposer la pensée à l'action. D'après la psychologie ancienne, l'acquisition de la connaissance était quelque chose qui avait lieu seulement dans le cerveau, et, bien entendu, tout ce que le corps devait faire pour cette acquisition, c'était de rester passif; la tâche du « pauvre » cerveau était de recueillir et d'acquérir toute la sagesse. Malheureusement, le corps ne pouvait pas rester à la maison; on l'emmenait, bon gré, mal gré, à l'école, où n'ayant rien à y faire, naturellement, il faisait des bêtises et en était puni, et le cerveau continuait à apprendre...

Or, la physiologie moderne a démontré que non seulement le cerveau n'est pas séparé du corps et de ses activités, mais encore que c'est le cerveau qui est l'organe qui coordonne (coordinates) les réactions du corps avec le milieu ambiant : « Non seulement le cerveau met les activités organiques en état de se porter sur n'importe quel objet extérieur en réaction à une stimulation sensorielle, mais cette réaction elle-même détermine ce que doit être le prochain stimulus » (3).

1. *Ibid.*, p. 316-317.

2. *Ibid.*, p. 391-393.

3. *Ibid.*, p. 392.

Il ne suffit pas de connaître son stimulus et sa réaction pour déterminer chaque cas. La réaction dépend de la condition présente de l'organisme et de ses besoins d'action. Par conséquent, selon Dewey, une réaction doit être déjà déchaînée pour rencontrer à mi-chemin le stimulus, et il faut qu'il existe une liaison entre la réaction antérieure et la réaction présente de l'organisme. La réaction ne dépend pas entièrement du stimulus présent, elle dépend même davantage de la condition de l'organisme et de son empressement à réagir contre ce stimulus. Le cerveau est l'organe qui contrôle tous ces mouvements et toutes ces réactions de l'organisme. Par conséquent, la connaissance est liée au système nerveux, c'est-à-dire qu'elle est liée au corps. Elle dépend toujours des réactions, donc elle dépend des actions de l'homme et ne peut pas en être isolée.

La biologie moderne accentue même plus encore l'unité de l'esprit et du corps. L'évolution démontre la continuité du développement des organismes, des formes inférieures aux formes supérieures, et même la présence du phénomène d'adaptation dans les formes les plus simples, quoiqu'il n'y ait aucun signe permettant de croire à l'existence d'un esprit (1).

La biologie démontre également que la créature vivante n'est pas un être passif. Pas du tout : « Partout où il y a de la vie, il y a comportement, activité... L'adaptation n'est pas entièrement passive... Même un mollusque agit sur l'ambiance, qu'il modifie jusqu'à un certain point... Plus la forme de la vie est supérieure plus la reconstruction active du milieu (medium) est importante » (2). Et, finalement, quand il s'agit de l'organisme très complexe de l'homme, c'est la transformation projetée par l'organisme qui s'accomplit, car : « La pensée n'est pas le propre de ce

1. *Ibid.*, p. 393.

2. JOHN DEWEY, *Reconstruction in Philosophy*, p. 84-85.

quelque chose qu'on appelle l'intellect ou la raison séparée de la nature. C'est un mode d'action manifeste (overt) qui est dirigée. Les idées sont des plans et des projets anticipés qui opèrent dans la reconstruction concrète des conditions antécédentes de l'existence » (1).

Ainsi, tout cela aide à démontrer qu'on ne saurait voir de séparation entre le corps et l'esprit. C'est une unité qui arrive à connaître les choses et à se connaître elle-même, grâce aux expériences, à l'action sur les choses, et aux conséquences de ses actions qu'il subit. Or, l'enfant apprend par l'action et en subissant les conséquences de ses actions.

Cette connaissance du monde ne vient pas subitement, comme une révélation. Cela vient au fur et à mesure des actions de l'enfant, de sa participation à la vie. D'abord la connaissance n'est que ce que James appelle « un chaos énorme, éblouissant, bourdonnant » (2) (*agreat big blooming buzzing confusion*). L'enfant a des besoins et il agit dans cette confusion : graduellement, tandis qu'il agit et subit les conséquences de ses actions, des formes définies surgissent de cette confusion, et l'enfant distingue des choses séparées qui ont pour lui des significations. A mesure que l'enfant discerne plus de choses séparées, à mesure qu'il agit sur elles et qu'elles satisfont à ses besoins, les significations s'élargissent de plus en plus au point qu'elles modifient souvent la signification antérieure.

Ce n'est pas l'extérieur qui impose à l'enfant les choses qui constituent ce « chaos énorme, éblouissant bourdonnant ». Ces choses sont choisies par l'enfant. L'organisme choisit d'après ses besoins, discerne les significations des choses et, s'appuyant sur elles, choisit de plus en plus. Chaque signification acquise élargit le champ pour le choix suivant.

1. JOHN DEWEY, *The Quest for Certainty*, p. 166-167.

2. WILLIAM JAMES *Précis de Psychologie*, Paris, Rivière, 1909, p. 20.

Un « échange » (give and take) continuuel s'établit ainsi entre l'être humain et le milieu ambiant, et dans ces rapports, tous les deux sont actifs. Il y a des cas où le milieu agit sur l'individu, sans que celui-ci soit capable de l'en empêcher. Mais il y en a d'autres où l'individu agit sur ce milieu et atteint les conséquences qu'il voulait obtenir : « C'est exactement dans la mesure où les connexions s'établissent entre ce qui arrive à une personne et ce qui revient de cette même personne, et entre l'action de celle-ci sur ce qui l'entoure et la réaction du milieu, que ses actions et les choses environnantes acquièrent des significations. Elle apprend à connaître à la fois soi-même et le monde des hommes et des choses (1) ».

Ceci est le processus de l'éducation selon Dewey. Les significations ne viennent que grâce à la participation de l'enfant, à ce fait qu'il supporte les conséquences de ses actes, et que les significations acquises lui fournissent le pouvoir de contrôler les choses. Ce processus de l'éducation progresse sans cesse dans la direction donnée par l'ambiance sociale, parce que c'est elle qui fournit les choses qui entourent l'enfant, qui contrôle les stimuli, et que c'est elle encore qui, par approbation et désapprobation, contrôle les réactions. Ce processus de l'éducation se manifeste hors de l'école aussi bien que dans l'école, mais hors de l'école, les stimuli sont hasardeux et non contrôlés. Ni la séquence ni la variété des stimuli ne sont dirigées, ni le développement de certains pouvoirs désirés, ni le rapport entre les pouvoirs observés. La tâche de l'école est de diriger ce processus, de guider la croissance de l'enfant, de ne pas permettre que les stimuli soient des excitations passagères d'une part, et des habitudes mécaniques qui n'ajoutent aucune signification d'autre part.

Les écoles d'autrefois connaissaient aussi le danger des

1. JOHN DEWEY, *Democracy and Education*, p. 320.

expériences non contrôlées. Ce qu'elles voulaient faire, c'était anéantir les expériences de l'enfant et lui donner les fruits des expériences des adultes. Mais c'était impossible. Au lieu de mettre de l'ordre dans les activités de l'enfant, c'était un grand désordre qu'on y causait, car les activités supprimées dans un endroit, surgissaient dans d'autres endroits et la vie de l'enfant était divisée. Or, le devoir de l'école c'est de choisir des stimuli pour la croissance de l'enfant, et non pas d'arrêter ses activités ; c'est de guider ses expériences et non pas de lui faire avaler les expériences d'autrui ; c'est de le laisser agir et non pas de supprimer ses actions ; c'est de guider ses actions dans le milieu social, par les tâches sociales et pour les buts sociaux, et non pas d'isoler ses études de toute la vie sociale ; en un mot, c'est de lier l'éducation extérieure et non pas d'éloigner l'école de la vie.

II

Non seulement l'action des enfants aide la pensée, mais toute pensée demeure impossible sans action. L'action, c'est la base de la pensée.

Comment et quand la pensée naît-elle ? Dewey fournit à cette question une réponse bien précise. On ne pense pas en l'air, on pense seulement à quelque chose de spécifique. On ne pense que lorsque l'action de l'homme rencontre un obstacle. Quand tout se déroule doucement, sans heurts, on ne pense pas. La pensée ne vient que lorsqu'on sent une difficulté et qu'on est obligé de s'arrêter pour chercher des moyens de la surmonter ; lorsqu'on a un problème à résoudre pour être capable de continuer l'action.

Les jours de l'enfant sont remplis de problèmes. Comment peut-il mouvoir son corps ? Comment voir, entendre saisir, tenir, manger, s'asseoir, rester debout, marcher,

monter?... L'enfant a besoin d'apprendre tout cela. Nombreuses sont les difficultés qu'il lui faut surmonter, et, dès que l'une d'elles a été vaincue, une autre vient la remplacer et stimule la pensée suivante.

Nous avons déjà mentionné l'opinion de Dewey sur l'imitation. L'imitation n'est qu'un genre de stimulus pour que l'enfant veuille accomplir quelque chose. Ce n'est pas l'imitation consciente, et par conséquent, ce n'est pas l'imitation au point de vue de l'enfant. L'enfant n'emprunte à l'adulte que le moyen de réaliser son but, et tout le temps, quand il semble imiter, il travaille en réalité pour obtenir quelque résultat ; il pense, il observe, il choisit, il expérimente (1).

Or, la pensée ne peut pas être séparée de l'action, elle naît de l'action qu'elle seconde sitôt qu'un obstacle barre sa route. C'était une erreur des éducateurs d'autrefois de considérer que la pensée ne commence qu'au niveau supérieur du développement humain, et de prendre les enfants pour des êtres non-pensants. Pas du tout. La pensée naît dès les premiers jours, et se manifeste à tous les niveaux de développement. La différence ne réside que dans la largeur, la profondeur dans l'organisation de la continuité de la pensée. Mais ses éléments existent à tous les stades, et tous viennent de la même source, de la difficulté survenue : « Demander à un enfant (ou à un adulte) de penser, sans s'assurer d'abord s'il en est capable, si rien ne trouble son équilibre, est aussi insensé que d'exiger qu'il se soulève par les cordons de ses propres chaussures » (2).

Il va sans dire que la pensée de l'enfant n'est pas la même que la pensée de l'adulte. Il y a une différence dans le champ des expériences du passé, dans l'organisation et dans la capacité à maintenir la continuité des expériences

1. JOHN DEWEY, *Comment nous pensons*, p. 204-205.

2. *Ibid.*, p. 28.

pour atteindre le but. Toute notre pensée passe par une phase d'« essai et erreur » (trial and error) de « coups bien frappés ou manqués » (hit and miss). Nous voulons obtenir quelque chose, mais un obstacle se dresse sur notre route, par conséquent, nous essayons de trouver quelque moyen pour, soit le balayer, soit le surmonter, et ensuite, nous adaptons cette manière de nous comporter dans nos actes suivants. Or, le niveau inférieur de la pensée se réduit presque entièrement à une action d'essai et d'erreur : on observe qu'une certaine action a comme résultat une certaine conséquence, et on prend celui-ci pour un fait établi. Le processus n'est pas observé, les détails de la connexion entre l'action et ses conséquences ne sont pas fixés. Au niveau supérieur de la pensée, dit niveau scientifique, on prête par contre plutôt attention aux connexions. On obtient donc quelque pouvoir à contrôler le procédé, et, quelquefois, même quand les connexions manquent, on réussit à les créer pour obtenir le résultat voulu.

Cette pensée qui s'attache aux détails de connexions, Dewey l'appelle la pensée réfléchie (reflective thought), et en divise le processus en cinq phases (1).

La première phase de la pensée, c'est l'existence d'une difficulté. Quelquefois la difficulté est claire et on commence à lui trouver une solution, mais il arrive aussi que la difficulté même n'est pas claire et n'est qu'un « embarras mal défini, un choc qui conduit seulement dans la suite, à une tentative définie d'en découvrir la cause ».

La deuxième phase, c'est la définition de la difficulté. Dans le cas d'un médecin, par exemple, éclaircir la difficulté, poser le diagnostic est la phase principale. Il doit localiser d'abord le mal, sinon il serait induit en erreur par les paroles du malade ou par ses propres suggestions

1. JOHN DEWEY, *Comment nous pensons*, p. 95-106, aussi voir : Claparede Ed. *Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers*, p. 220-221, et du même auteur : *La psychologie de l'intelligence*, SCIENTIA, nov. 1917.

vagues. Déjà pour cette phase, la suspension du jugement, l'examen du data, l'observation des rapprochements de détails s'impose.

La troisième phase, c'est la suggestion d'une solution ou hypothèse (1). Il semble que dans l'explication de ce processus de la pensée réfléchie, Dewey ait prévu la conclusion récente des expériences de Köhler : c'est que l'hypothèse n'est pas considérée comme résultat d'une succession d'essais et d'erreurs (*trials and errors*) inconscients, mais bien comme l'éclair soudain qui projette la lumière sur la voie de la solution : « La situation qui fait naître l'embarras fait appel à des éléments qui ne sont pas accessibles aux sens... La suggestion est le centre même de l'inférence. Elle remplit l'hiatus (le vide) qui sépare le présent de l'absent... Comme l'inférence dépasse le présent actuel, elle suppose un bond en avant, un saut dans l'inconnu, dont la portée ne peut être évaluée avec précision *à priori*, quelles que soient les précautions prises » (2).

La quatrième phase, c'est le développement de la suggestion, c'est le raisonnement propre. Une idée suggère et suscite d'autres idées, et toutes sont examinées à la lumière de leurs rapports entre elles. Il y a des suggestions qui semblent justes quand elles sont isolées et qui, sitôt qu'elles sont examinées parmi d'autres faits et suggestions, deviennent inacceptables ; de même il en est d'autres qui ne donnaient d'abord qu'une espérance vague, et qui peuvent devenir des solutions désirées.

Et finalement vient la cinquième phase, la vérification de la solution. Le raisonnement démontre que, d'une suggestion acceptée, certaines conséquences doivent découler. Par conséquent, la théorie est appliquée à la pratique et,

1. « Le fait que la suggestion survient est sans doute un mystère, mais il y a également un mystère dans le fait que l'hydrogène et l'oxygène donnent de l'eau », voir JOHN DEWEY, *Essays in Experimental Logic*, p. 49.

2. JOHN DEWEY, *Comment nous pensons*, p. 102-103.

si elle fonctionne, elle est considérée comme la vraie solution : « S'il se trouve que les résultats expérimentaux correspondent aux résultats théoriques ou déduits rationnellement, et qu'il ait lieu d'admettre que les seules conditions en question peuvent produire ces résultats, la confirmation est suffisante pour justifier une conclusion, du moins jusqu'au moment où des faits contraires imposent une révision » (1).

Or, comme le processus de la pensée le démontre, l'action existe et est imminente aux deux pôles de la pensée comme dans son noyau. La pensée débute par l'action, car c'est le désir d'agir qui rencontre la difficulté et qui veut la surmonter qui la suscite ; les actions forment la base des expériences antérieures dans lesquelles l'individu puise des hypothèses, et, finalement, c'est l'action de l'application qui vérifie l'hypothèse.

Les implications éducatives de cette conception du processus de la pensée sont bien évidentes :

Premièrement, toute la pensée vient de l'expérience, il faut donc que l'enfant subisse des expériences réelles bien à lui, des expériences auxquelles il puisse s'intéresser, et qui répondent à ses besoins. Mais pour que ces expériences soient réelles, il faut qu'elles soient étroitement liées à la vie hors de l'école, c'est-à-dire aux expériences de sa famille, de ses camarades, aux occupations de la vie quotidienne. D'où il résulte que les enfants doivent avoir quelque chose à faire, et c'est en agissant, en faisant, en accomplissant qu'ils apprendront.

Deuxièmement, il faut que les situations présentées ne soient pas de sorte à n'éveiller autre chose qu'une excitation. Elles doivent contenir des problèmes capables de stimuler la pensée, mais encore faut-il que ces problèmes soient ceux de l'enfant. Les écoles d'autrefois posaient éga-

1. *Ibid.*, p. 105.

lement des problèmes à l'enfant : Dewey les appelle « des problèmes pour rire » (mock problems). Pour qu'un problème soit réel, il est utile de se demander s'il est suggéré par un cas de l'expérience personnelle, s'il appartient à l'élève pour une tâche qu'il veut accomplir lui-même ou si ce problème est artificiellement préparé, soit par le professeur, soit par le manuel de classe (text book), et les élèves ne cherchent à le résoudre que pour obtenir une bonne note, passer un examen ou gagner l'approbation (1).

Troisièmement, il faut que l'élève ait le data, des faits et des observations pour attaquer les problèmes, car : « Le matériel convenable à la pensée n'est pas la pensée, mais les actions, les faits, les événements et les rapports des choses entre elles » (2); en outre chaque action doit présenter des parties familières qui offrent des possibilités pour trouver la solution du problème. Dewey pense que les écoles abondent trop en renseignements dont l'entassement est devenu, dans ces centres-là, un vrai but en lui-même, sans rapports avec ceux des problèmes qu'on rencontre dans la vie. Trop souvent ces monceaux de faits sont même insuffisants pour attaquer des problèmes réels, parce que ce n'est pas pour des problèmes de ce genre que les faits avaient été choisis (3).

Quatrièmement, il faut que soit préparée la voie des suggestions, c'est-à-dire la voie qui permet de discerner de nouveaux rapports entre les objets, de nouvelles significations. Cela n'est possible que lorsque les expériences sont celles-là mêmes de l'enfant et qu'elles ont une signification à ses yeux. « Un enfant de trois ans qui découvre ce qu'on peut faire avec des morceaux de bois, ou un enfant de six ans qui trouve ce qu'il peut faire en mettant ensemble cinq « cents » (sous) et cinq « cents » est, au sens propre

1. JOHN DEWEY, *Democracy and Education*, p. 182-184.

2. *Ibid.*, p. 184.

3. *Ibid.*, p. 184-186.

du mot, l'auteur d'une découverte, quoique tout le monde le sache » (1). Et voici le but que les écoles doivent poursuivre : faire de l'enfant quelqu'un qui découvre et non pas une éponge passive envers les faits extérieurs. « Aucune pensée, aucune idée ne peut être transmise en tant qu'idée d'une personne à l'autre. Cela n'est synonyme pour celui qui la reçoit, que d'une addition d'un autre fait, mais non pas d'une idée. La communication peut pousser l'autre personne à examiner la question, ou à donner le jour à (think out) une idée similaire... Mais ce qu'elle reçoit directement ne peut être une idée. Ce n'est qu'en luttant avec les conditions d'un problème authentique, en cherchant et en trouvant sa voie à lui, que l'homme pense » (2).

Cinquièmement, il faut que soient fournies aux enfants des occasions de vérifier leurs idées en les appliquant. Les idées sont des anticipations de solutions possibles, elles représentent la connexion, le lien entre une action et son résultat. Les idées sont des moyens et non des fins en elles-mêmes. Malheureusement, cette fonction intermédiaire de l'idée est négligée à l'école. Les exercices d'application ne sont pratiqués que pour « fixer » des idées déjà acquises. Par conséquent, on oublie entièrement la qualité intellectuelle de l'application. Les pensées, si elles ne sont pas appliquées, ne font que côtoyer la réalité. C'est l'application qui leur donne leur signification complète. Les applications faisaient défaut dans les écoles d'autrefois, aussi les matières enseignées étaient-elles appauvries en ce sens, et, une fois les examens terminés, ne jetait-on pas les livres en signe de vengeance ? L'application revêt les idées de chair et d'os ; c'est grâce à elle qu'elles deviennent claires pour l'enfant, qu'elles lui procurent des moyens d'obtenir des résultats, de surmonter des obstacles. Mais

1. *Ibid.*, p. 187.

2. *Ibid.*, p. 188.

surtout, il faut que les situations soient réelles, que les résultats obtenus aient une valeur sociale. et que « toutes les institutions d'éducation soient munies de telle sorte, qu'elles puissent donner aux étudiants l'occasion d'acquérir et de mettre idées et informations à l'épreuve, dans les actives recherches qui sont le symbole des situations sociales d'importance » (1).

III

La participation de l'enfant aux activités, ses actions et ses mouvements ne sont pas des choses sacrées en elles-mêmes. Les activités ne sauraient être désirables que pour la croissance de l'enfant, car elles n'ont de valeur que lorsqu'elles enrichissent des significations déjà acquises, qu'elles en font acquérir de nouvelles, consolidant ainsi son pouvoir de contrôler les choses et les événements à venir.

Dépouillées de ce critérium, les activités cachent un danger pour la pratique des écoles. En effet, les institutions d'éducation n'avaient pas toujours suivi ce critérium important dans les activités des élèves. D'une part, certaines écoles établissaient les activités afin d'obtenir plus de dextérité dans les mouvements physiques : c'était les écoles de métiers. Là, atteindre la dextérité, tel était le but ; toute habileté, dès qu'elle était acquise, était regardée comme une fin parfaite, et toutes les activités de ces écoles devenaient routinières. D'autre part, certaines écoles ont ramassé cette devise de l'activité sans en comprendre toute la signification. Le mouvement physique en lui-même, sans aucun rapport avec l'action ni avec ses conséquences en est devenu le but. Ces écoles laissaient les enfants agir sans attacher d'importance à la continuité des

1. *Ibid.*, p. 191.

actions, sans se soucier de vérifier si les activités promettaient quelque résultat, ni, par suite, si elles étaient bien projetées et organisées.

Dans les unes aussi bien que dans les autres de ces écoles, les activités ne guident pas la croissance de l'enfant. Tandis que, dans les unes, c'est la routine qui règne, dans les autres, c'est le caprice. Dans les unes, c'est uniquement la préparation pour le métier futur qui compte ; dans les autres, c'est l'excitation momentanée qui est devenue le critérium des valeurs, et les rapports entre les actions et les conséquences de ces actions sont ignorés. Le jugement suspendu est éliminé, le lien avec l'avenir est rompu et aucune responsabilité pour les actions n'est engagée.

La notion de l'activité pure, et se suffisant à elle-même, comme seule base à donner à l'éducation est fausse. De même que la pensée pure, — « penser pour penser — ne fait pas l'éducation, l'activité pour elle-même ne fait pas non plus l'éducation. L'activité et la pensée doivent aller de pair. En effet, le processus de la pensée réfléchie procède de toutes deux : « Le terme « activité » exclut l'action accomplie sous la contrainte de dictée extérieure... Cela exclut la réaction faite purement au hasard vis-à-vis d'une excitation qui s'est achevée sitôt que l'action momentanée avait cessé... Cela exclut l'action devenue tellement habituelle qu'elle n'est plus que routinière et machinale » (1).

Une expérience consiste en deux éléments, un élément actif, et l'autre passif. Du côté actif, c'est l'action ; du côté passif, c'est l'acceptation des conséquences de l'action, du changement que l'expérience opère en nous (2). Or, ceci est le critérium éducatif d'une expérience. Lorsque l'activité déclenche en nous un changement, c'est une

1. JOHN DEWEY, *Interest and Effort*, p. 66.

2. JOHN DEWEY, *Democracy and Education*, p. 163-164.

expérience éducative, autrement ce n'est qu'une excitation sensorielle, qui entraîne l'exclusion des activités routinières aussi bien que des activités désorganisées n'aboutissant à rien.

Une conception fausse de la signification du jeu a aussi aidé la pratique de l'activité purement excitante dans les écoles, de l'activité qui n'est ni concentrée ni consécutive, mais spasmodique et centrifuge, dissipée et dispersive.

Quelle est la différence entre le jeu et le travail ? On a avancé des théories d'après lesquelles le jeu vise à l'esthétique, tandis que le travail vise à l'utilitaire, et que le jeu consiste dans l'activité pour l'activité elle-même, tandis que le travail tend toujours vers un résultat. Ces théories ont creusé dans la pratique des écoles un abîme entre la matière qu'on enseignait aux élèves devant apprendre quelque chose, et la matière des jeux ; entre le procédé des enfants qui travaillaient et ceux qui jouaient. (1)

La différence présumée entre la valeur esthétique du jeu et la valeur utilitaire du travail a abouti à l'élimination des expériences réelles des jeux enfantins. On a pensé que, lorsqu'on permet à l'enfant de laver la vaisselle, de servir à dîner, de couper et de coudre ses poupées, de construire des boîtes, des objets réels, il devient utilitaire, et qu'il s'éloigne en même temps de tout ce qui a quelque valeur esthétique et imaginative : « On a même prétendu, qu'il est superlativement grossier et utilitaire de faire planter par un enfant, de lui faire prendre soin des fleurs dans un jardin ; mais qu'il est essentiellement pédagogique pour l'imagination et l'appréciation de l'esprit, de lui faire représenter sans matériaux ou avec des procédés symboliques, les opérations qui consistent à planter, cultiver, moissonner, etc... On croit que, moins l'objet matériel est approprié au but visé — utiliser un cube pour en faire un

1. JOHN DEWEY, *Comment nous pensons*, p. 206-213.

bateau, par exemple — plus on fait appel à l'imagination » (1).

L'erreur de cette théorie consiste en ce qu'elle prend l'imagination pour quelque chose qui n'a aucun rapport avec la vie. En effet : « L'imagination normale ne s'intéresse pas à l'irréel, mais cherche à réaliser mentalement l'idée suggérée. Sa fonction ne consiste pas à aller vers ce qui est purement fantaisiste et idéal, mais elle sert à étendre et à compléter le réel » (2). Or, si les travaux effectifs sont inclus dans les occupations et les jeux de l'enfant, ils ne sont pas des moyens d'atteindre des buts utilitaires. Au contraire, les occupations se présentent pour l'enfant sous forme de mondes nouveaux et merveilleux, riches en mystères et dignes d'être explorés. Elles abondent en aventures dont l'enfant admire les héros, et en matières sociales. Ce qui est travail pour l'adulte peut être le jeu le plus sain pour l'enfant, si cela permet de relever continuellement de nouvelles significations, et si cela n'est pas réduit à l'état de routine et de corvée.

La théorie qui affirme que le jeu soit d'un intérêt direct, tandis que l'intérêt que présente le travail est indirect et implique un but à réaliser, hors de l'activité elle-même, a aussi fait tort à l'éducation de l'enfant. Dans l'exagération qu'elle faisait de la différence qui existe entre le jeu et le travail, la continuité et l'organisation avaient été bannies de l'éducation des enfants, ainsi que les buts pour lesquels ils pouvaient lutter.

« L'assertion est vraie, dit Dewey, mais elle est fausement comprise si elle veut signifier que l'activité du jeu est momentanée, n'ayant aucun élément pour regarder en avant ou pour poursuivre » (3). Lorsqu'une activité momentanée est considérée comme achevée en soi-même et

1. *Ibid.*, p. 211-212.

2. *Ibid.*, p. 212.

3. JOHN DEWEY, *Democracy and Education*, p. 238.

n'a pas de connexions avec les autres activités suivantes, elle ne signifie rien. Dans ce cas, deux phases sont à étudier : l'action se passe par pure imitation sans que le participant y prenne aucun intérêt et, par conséquent, il ne pense pas et ne sait pas ce qu'il veut faire, ou bien cela a lieu dans un état d'excitation où la pensée ne fonctionne pas, et où les actions s'accomplissent spasmodiquement.

En réalité, les personnes qui jouent (enfants ou adultes), n'exécutent pas des mouvements purement physiques. Elles sont toujours en train de projeter, d'anticiper. La différence principale entre l'anticipation dans le travail et celle dans le jeu, c'est que, dans le jeu, « le résultat projeté, consiste plutôt dans l'action subséquente que dans la production du changement spécifique des choses » (1). Le jeu est, par conséquent, plus libre, le but est moins éloigné, et la différence entre le jeu et le travail ne réside pas dans l'existence ou la non existence des buts projetés, mais dans des buts plus ou moins éloignés. Le jeu se fonde dans le travail, à mesure que le résultat est plus éloigné et qu'on a besoin de persister pour toucher le but, mais, essentiellement, il n'y a aucune différence. La connaissance et l'examen des rapports entre les activités sont communs à tous deux, et tous deux exigent une organisation des activités, et non des mouvements purement hasardeux.

Cette conception du travail et du jeu bouleverse la pratique dans les écoles. Le jeu, aussi bien que le travail, exige des situations réelles, qui tiennent l'intérêt de l'enfant en éveil, et qui relient ses activités présentes aux autres activités sociales. Cette conception comble la brèche qui s'était ouverte entre l'activité du jardin d'enfant et de l'école primaire. Que les activités passent graduellement des plus faciles aux plus difficiles, des moins compliquées

1. *Ibid.*, p. 238.

aux plus compliquées, et non pas des amusements existant aux études ordonnées par d'autres, de la liberté non guidée à l'ennui et à la contrainte.

Un autre danger se cache dans l'activité prise comme base de l'éducation. L'éducation par activités peut devenir une affaire purement individuelle si les individus travaillent sur leurs problèmes en isolés. Cela minerait toute espérance de faire de l'école une institution sociale, d'en faire un endroit qui coordonnerait toutes les institutions sociales où se développerait l'esprit coopératif parmi les futurs citoyens du monde. Cela voudrait dire la continuation de ce type de l'homme qui se tient en dehors des affaires publiques ou qui reste « tout à soi ».

Il y existe une menace. Il n'y a pas de non participants aux affaires sociales. Par la non participation, on participe tout de même, mais on participe en ceci qu'on laisse régner la tradition et la coutume. On participe dans la mesure où l'on ne laisse pas pénétrer des rayons nouveaux. L'autre type de l'individualisme extrême est pire encore, car d'individualisme il devient égoïsme mesquin. Pour que l'école ne contienne pas cette menace, il faut en arriver à une socialisation des activités. Au lieu de cette école, où l'on devait préparer les leçons, où l'esprit de concurrence régnait, une école nouvelle doit venir. Une école où la création soit la devise et la coopération le but. Dans cette école nouvelle l'individu participera au travail social, chacun accomplira sa part de travail, et l'école, comme un tout, assurera les rapports avec le monde hors de l'école, tandis qu'au sein de pareilles activités, l'individu socialisé pourra croître et créer.

DEUXIÈME PARTIE

Applications des théories dans les écoles.

CHAPITRE III

Les programmes d'études (curriculum)

Lorsque l'expérience de l'enfant est prise comme base de l'éducation, et la reconstruction de l'expérience comme son but : lorsque l'activité de l'enfant détermine le processus de l'éducation, et la vie sociale, les stimuli des activités, il devient bien évident que les anciens programmes d'études fixés ne sont plus propres à constituer la matière de l'éducation. Le centre de gravité même a changé. Tandis qu'auparavant, c'était la chose à enseigner qui était le centre, avec Dewey, c'est l'enfant lui-même, pris dans la vie sociale, qui devient ce centre ; et les sujets d'études ne sont plus alors que des stimuli destinés à développer l'individualité de l'enfant, c'est-à-dire, de véritables outils qu'il faut changer à volonté quand c'est la croissance de l'enfant qui est en jeu.

L'école du passé était dominée par le programme établi. Le professeur savait que sa tâche consistait à inoculer aux élèves une certaine dose de chaque matière. Selon les programmes surannés, un enfant d'un certain âge devait

savoir une certaine quantité d'arithmétique, d'algèbre, d'histoire, de géographie, etc..., et c'était le devoir de l'école de lui communiquer tout cela. Pour le cas où un enfant ne pouvait, ou n'en voulait pas absorber les études, les autorités avaient prévu des stratagèmes dont l'échec possible entraînait une espèce de justification soit de l'élève, soit du professeur, et qui avait pour résultat le maintien de l'enfant dans la même classe, à moins qu'on ne le considérât comme un propre à rien. Or, les éducateurs cherchaient une solution à ce problème : trouver comment faire absorber les matières d'étude à l'enfant. Beaucoup d'artifices furent inventés. On était à la recherche d'une manière d'enseigner, et l'on négligeait la raison et le fonds même de l'enseignement. Et parmi ces éducateurs qui finalement ont commencé à douter de la base même de l'enseignement et des matières d'études, c'est la voix de John Dewey qui s'élève la plus claire et la plus forte, non seulement pour rejeter l'ancien programme, mais aussi pour en esquisser un nouveau.

Les programmes d'études se formaient dans la société aristocratique, et se basaient sur une philosophie qui traçait une ligne de séparation entre le corps et l'esprit, sur une sociologie qui divisait l'humanité en classes différentes, obligées d'être élevées différemment, ainsi que sur une psychologie qui ne comprenait ni la nature, ni les besoins de l'enfant, et qui ignorait le processus de l'éducation. Ce dualisme entre le corps et l'esprit instituait des matières abstraites et hors de la vie ; la division des classes consolidait l'emprisonnement des matières dans les cadres du passé, et la psychologie se souciait de l'exercice des facultés ou des sensations, mais non pas de l'individu considéré comme un tout. Dewey envisage tout cela et sa réponse n'est pas hésitante.

Nulle opposition entre l'esprit et le corps. Ce qui compte, ce ne sont pas les différentes facultés ou sensations, mais

le comportement de l'individu comme un tout. L'éducation, c'est une croissance continue de l'individu grâce à son contact avec l'ambiance. — Et dans cette conception de l'éducation, les vieux programmes d'études ne pouvaient pas tenir bon. Le centre de l'éducation n'est plus dans la matière surannée, mais dans l'enfant qui croît, dans l'individu qui agit dans une société créatrice. Les matières d'études ne sont que des moyens pour la croissance efficace des élèves, et, en tant que moyens, elles ne sauraient être fixées. Il faut que les matières changent continuellement en accord avec la vie sociale changeante et en accord avec les besoins des individus :

« Je crois que la vie sociale de l'enfant est le lien de concentration ou le point de corrélation dans tout son entraînement ou sa croissance... le vrai point de corrélation des sujets scolaires n'est ni la science, ni la littérature, ni l'histoire, ni la géographie, mais les propres activités sociales de l'enfant... il n'y a aucune hiérarchie d'études dans le curriculum scolaire idéal... Le progrès n'est pas dans une succession d'études, mais dans le développement des attitudes nouvelles vis-à-vis de l'expérience et des intérêts nouveaux dans l'expérience » (1).

I

Puisque l'enfant et ses expériences sont le centre autour duquel les programmes d'études doivent être formés, toute la classification étroite des matières s'écroule. Le critérium de Dewey c'est : « N'enseigner que la matière qui a une signification pour l'expérience présente de l'enfant ». Selon Dewey, la matière des études devant répondre à la nature et aux besoins de l'enfant, doit être riche d'une valeur

1. JOHN DEWEY, *My Pedagogic Credo*, Trad. par Ou Tsuin-Chen, Paris, 1931, p. 262-266.

intrinsèque et actuelle car : « Le processus et le but de l'éducation ne font qu'un » (1).

La différence entre le programme de Dewey et ceux d'auparavant, s'appuie sur les différentes évaluations des études comprises dans les programmes.

L'évaluation des études se décompose en deux phases : l'évaluation qui signifie appréciation d'une étude, pour sa valeur propre, intrinsèque, et l'évaluation qui signifie estimation et qui entraîne la comparaison et le jugement. L'appréciation a lieu quand l'étude a une valeur immédiate, l'estimation — quand la question se pose de savoir laquelle des possibilités variées on doit préférer pour qu'on puisse obtenir l'appréciation (2). Or, le vieux programme d'études a complètement négligé l'évaluation en tant qu'appréciation de l'expérience pour sa valeur présente intrinsèque, et toute l'évaluation des matières d'études prenait comme critérium la deuxième phase : laquelle des expériences contenait en elle le contrôle des autres expériences à venir. On ne se souciait pas que cette expérience qu'on allait subir eût de la valeur en elle-même.

Dewey, au contraire, s'appuie sur l'évaluation en tant qu'appréciation. Il ne faut pas incorporer de matière au programme, qui n'ait de valeur intrinsèque, qui ne réponde aux besoins du moment, et ne soit appréciée dans le présent. Elle n'a de valeur que lorsqu'elle est riche de signification et de contrôle en elle-même.

En négligeant la valeur présente, le programme d'auparavant comprenait des matières qui n'avaient rien à faire avec les besoins actuels des enfants. Pour Dewey, le critérium d'une matière dépend toujours de la situation spécifique du moment : « Un homme qui vient de manger, ou qui est bien nourri, s'il a rarement l'occasion d'entendre de

1. *Ibid.*, p. 266.

2. JOHN DEWEY, *Democracy and Education*, p. 291-292.

la musique, préférera probablement la musique au manger. Dans la situation donnée, cela rendra les services les plus appréciables. Au contraire, s'il meurt de faim, s'il est rassasié de musique pour le moment, il jugera naturellement que la nourriture a plus de valeur. A part les besoins d'une situation particulière, dans laquelle il faut faire un choix, il n'y a aucun degré ni aucun ordre de valeur » (1).

Le critérium d'une étude est donc sa valeur significative dans le présent. Il faut que l'étude soit assurée d'une appréciation, d'un emploi immédiats. Nous avons déjà vu que d'après Dewey, l'expérience du présent n'est pas une fin parfaite en elle-même, et n'a pas de valeur, à moins qu'elle ne soit une partie d'un processus qui se développe et à moins qu'elle n'ajoute des significations et fournisse un moyen de contrôle. Par conséquent, la deuxième phase de l'évaluation en tant qu'estimation n'est pas négligée, mais elle ne doit être considérée que lorsque l'appréciation entre en jeu.

Dewey unifie ainsi la valeur appréciative en elle-même et la valeur estimative ou instrumentale pour les autres valeurs. Quand on les prend dans la conception de la croissance, il n'existe plus d'incompatibilité. Seulement l'une, la valeur instrumentale, complète l'autre, la valeur appréciative, et, quand la matière d'étude est appréciative, quand elle ajoute copieusement aux significations présentes, elle devient, bon gré, mal gré, instrumentale pour la croissance future.

Il peut surgir pourtant des questions : que ferons-nous en ce qui concerne les études qu'on ne peut apprécier à présent et dont, néanmoins, on a besoin dans la vie pour entamer des problèmes importants ? Que faire des choses auxquelles on ne peut s'attaquer dans l'expérience immédiate et qui ont besoin de la projection de l'imagination ?

1. *Ibid.*, p. 280.

Pourquoi ne pas utiliser l'expérience de la race ? Pourquoi laisser chaque individu chercher tout seul à l'aide de ses faibles ressources personnelles ? Pourquoi ne pas utiliser les symboles que l'humanité a inventés au prix de tant de peine ?

Dewey n'éluide pas ces questions. Il les envisage et leur répond.

Non seulement l'imagination des élèves ne doit pas être méprisée, mais même : « Seule une réaction personnelle qui engage l'imagination est susceptible d'amener la réalisation même de purs « faits ». L'imagination est le médium de l'appréciation en tous lieux (in every field) » (1) et, « L'insistance mise dans ce livre... sur l'activité, induira en erreur si on ne se rend compte que l'imagination est une partie aussi normale et intégrale de l'activité humaine que le mouvement musculaire » (2). Mais on aurait tort de considérer l'imagination de l'enfant comme quelque chose qui doit nécessairement rester étranger à ses expériences quotidiennes. Au contraire, lorsque les expériences résultent des besoins présents de l'enfant, lorsque la matière que l'enfant étudie n'est pas dressée par une autorité extérieure, mais par l'enfant lui-même, celui-ci s'adonne à cette expérience, son imagination le transporte jusqu'à cette matière avec laquelle il s'unifie.

Le programme d'études doit suivre le processus de l'expérience. D'abord vient l'expérience elle-même, l'action et les conséquences de l'action. Grâce à son imagination, l'enfant s'identifie avec l'expérience qu'il subit et alors l'expérience originelle peut être transmise par les symboles, ces signes télégraphiques qui facilitent les souvenirs des expériences du passé et leurs rapports entre eux. L'erreur du vieux programme, c'était qu'il renversait l'ordre. En plaçant les symboles en tête des programmes, on croyait

1. *Ibid*, p. 276.

2. *Ibid.*, p. 277.

prendre des raccourcis. Les éducateurs voulaient faire acquérir à l'enfant des symboles tout prêts, afin qu'il les pût employer dans l'avenir, lorsque l'expérience viendrait, c'est pourquoi ils ont mis les symboles avant l'expérience.

Le fond même de ce programme est faux, car il est basé sur une conception psychologique erronée de la manière d'enseigner. Les symboles ne signalent quelque chose que s'ils ont des expériences sur lesquelles s'appuyer ; ils n'ont de significations qu'après qu'on a eu des expériences qui ont provoqué un contact direct avec l'idée : « Vouloir inculquer une idée par le mot seul, alors que la chose est absente, c'est priver le mot d'un sens intelligible (1) ». C'est une erreur de croire que des mots en eux-mêmes rendent les idées. Les mots n'accordent que des mots, et si le programme d'études est composé de mots et non d'expériences authentiques, ce qu'on apprend, ce n'est qu'un conglomérat de mots qui ne se transmettent pas aux idées. Ce que nous désirons, c'est que l'enfant reçoive des idées et non pas des mots : nous voulons qu'il reçoive les sens des mots et la signification qu'ont ceux-ci dans les rapports sociaux, et pour cela, il faut que l'enfant se mette en rapport avec les expériences sur lesquelles les mots s'appuient, et que, par son imagination, il s'adonne à ces expériences.

Dewey ne s'oppose pas à l'emploi des symboles, et c'est lui qui critique sévèrement les écoles qui ont introduit l'étude des objets pour eux-mêmes. « Prise à la lettre, la maxime « enseigner des choses, non des mots » ou « enseigner les choses avant les mots » serait la négation de l'éducation. Elle limiterait la vie mentale à de simples adaptations matérielles et sensorielles » (2). Ce que Dewey combat, c'est un programme d'études qui est isolé des expériences et se base sur des mots : « Les symboles sont une

1. JOHN DEWEY, *Comment nous pensons*, p. 225.

2. *Ibid.*, p. 224.

nécessité pour le développement mental, mais ils ont leur place comme instruments permettant d'économiser l'effort ; considérés en eux-mêmes, ils représentent une foule d'idées arbitraires, vides de sens, imposées du dehors » (1). Mais le symbole significatif qui s'appuie sur un contact tangible est non seulement désirable, mais même extrêmement nécessaire pour saisir les significations : « Si la guerre faite aux symboles par les réformateurs pédagogiques était poussée jusqu'au bout, elle entraînerait la suppression de la vie mentale ; car celle-ci vit, se meut, existe, par le moyen des processus de définition, d'abstraction ou de généralisation et de classification qui ne sont possibles que grâce aux symboles (2). » Mais les symboles n'ont de valeur que lorsqu'ils renferment des possibilités de significations et lorsqu'ils représentent réellement des raccourcis.

Or, le programme d'études d'autrefois, entièrement composé de symboles éloignés de la vie, restait isolé des intérêts et des besoins de l'enfant. Premièrement, on limitait les programmes aux matières instituées par des traditions basées sur la division sociale, tandis qu'on rejetait les matières nécessitées par les changements de la vie. Deuxièmement, les matières mêmes qui pétillaient de vie, comme l'histoire, la géographie, les sciences naturelles, étaient enseignées à part des intérêts et des besoins de l'enfant, à part de la vie humaine. Les programmes d'études n'étaient pas basés sur la vie sociale de l'enfant, ils étaient dépouillés de toute participation sociale, car tout gravitait autour de l'étude qu'on devait entreprendre, et non autour de l'enfant qui devait croître. Non seulement les activités sociales n'étaient pas incluses dans le programme, mais elles étaient même supprimées, puisque toute communication dans la classe demeurait interdite. Quel était le

1. JOHN DEWEY, *My Pedagogic Credo*, trad. par Ou Tsuin-Chen, p. 267.

2. JOHN DEWEY, *Comment nous pensons*, p. 224.

bénéfice de la morale incorporée comme matières d'études, si la vie sociale, qui est la base même de la morale, faisait défaut ? La morale devenait tout au plus un code de mots différents qui n'étaient rattachés à rien, et pour le moins, de la pure hypocrisie, quelque chose à n'étaler que si on le voyait.

« Quand je visitai la ville de Moline, il y a quelques années », raconte Dewey, « le surintendant me dit qu'on remarquait chaque année beaucoup d'enfants qui s'étonnaient d'apprendre que le Mississippi qu'on étudiait dans le manuel de classe avait quelque rapport avec le cours d'eau qui coulait devant leurs maisons » (1). C'était le résultat naturel du programme d'études établi. En effet, il ne pouvait pas en être autrement, puisque la matière d'étude n'avait aucun lien avec leur vie, avec leurs jeux, et puisque l'étude était quelque chose de forcé, venu du dehors nullement rattaché aux activités de l'enfant.

II

Comment les programmes d'études doivent-ils être construits ? Quelles sont les matières qu'on doit étudier dans les écoles ? Quels sont les critères qu'il faut donner aux matières, avant de les inclure au programme ? Telles sont les questions qu'on se pose lorsqu'on suit les attaques lancées contre l'ancien programme. Et la réponse découle des théories sur l'éducation de Dewey.

Il n'y a pas de matières à apprendre, mais seulement un enfant dont les matières doivent assurer l'éducation. Le but de l'éducation est la croissance qui résulte du contact de l'enfant avec l'ambiance. Le programme, donc, doit être constitué des parties d'un milieu sélectionné, riche en significations et en points de contact avec l'enfant.

1. JOHN DEWEY, *School and Society*, p. 67-68.

Il est bien évident qu'avant tout, le programme ne doit pas être uniforme, le même pour tous. L'éducation, d'après un programme uniforme ne serait désirable ni au point de vue individuel, ni au point de vue social. Les matières ne doivent pas être « données » à l'enfant, elles doivent plutôt être « prises » par lui ; et chaque individu a sa manière de « prendre » bien à lui, suivant ses capacités. Il faut encore que le programme soit dans un état de perpétuel changement, et réponde aux besoins de l'enfant et de son groupe ; que les autorités s'abstiennent de définir exactement les ornières dans lesquelles les enfants doivent marcher, et leur fournissent à la place, un milieu ambiant assez riche pour qu'ils apprennent, sous la direction d'un maître, à choisir leur voie. C'est en travaillant sur leurs problèmes en coopération avec leurs amis et avec leur maître que tous créeront leur programme à eux.

Quels sont les critères de la reconstruction perpétuelle du programme ? Quelles garanties pouvons-nous avoir que les expériences que l'enfant choisit l'aident à croître et à devenir un être social ?

« Nulle classification ne saurait avoir plus qu'une validité provisoire », dit Dewey, pourtant des critères larges et élastiques peuvent être posés : « Le genre de l'expérience à laquelle le travail de l'école doit contribuer, c'est celui qui porte le sceau de la compétence dans la direction des ressources et des obstacles rencontrés (l'efficacité) ; de la sociabilité, ou de l'intérêt dans la compagnie d'autrui ; du goût esthétique ou de la capacité à apprécier l'excellence artistique dans, au moins, quelques-unes de ses formes classiques ; de la méthode intellectuelle disciplinée ou de l'intérêt dans quelque mode d'accomplissement scientifique, et de la sensibilité vis-à-vis des droits et des réclamations de la conscience d'autrui » (1).

1. JOHN DEWEY, *Democracy and Education*, p. 285-286.

On peut voir, d'après ces critères, que le programme d'études de Dewey n'est pas du tout « sucré », ni pour l'enfant, ni pour les professeurs. L'enfant a devant lui des problèmes grands et difficiles, et les professeurs comme les administrateurs doivent être très prudents quand ils fournissent l'ambiance à l'expérience de l'enfant, et quand ils guident celui-ci dans son choix. Les éducateurs de l'école nouvelle doivent être plus prudents que ceux du passé qui avaient devant eux des programmes stables, des matières fixées, et pour lesquels tout le travail consistait à marcher dans la voie de la tradition, sans réfléchir, sans questionner. L'enfant doit être considéré comme étant en croissance perpétuelle, c'est pourquoi l'éducation sera toujours en garde : « La vraie signification d'une capacité est dans sa fonction propulsive. Une capacité est un appel à l'activité de l'éducateur. Par conséquent, lorsqu'on utilise un intérêt et qu'on laisse l'esprit sur le même plan, on n'a fait qu'exciter l'enfant ; on a joué avec un de ses pouvoirs et on l'a continuellement tirailé sans le diriger vers le but auquel il tendait » (1).

Comme réaction contre ce programme fixé, il a été créé un autre type, dit progressif, qui voulait laisser l'enfant agir à son gré, sans guide, mais Dewey s'oppose à ce dernier courant comme au premier. « Rien ne sort de rien », dit-il, « l'imperfection est fille de l'imperfection, et c'est ce qui arrive lorsque, par notre éducation, nous faisons d'un moyen — le moi imparfait de l'enfant — un but en lui-même, et que nous l'invitons à en extraire des vérités ou des mobiles de conduite » (2).

Or, la manière de guider l'enfant doit être encore plus soignée que dans l'école du passé, comme le programme encore plus scrupuleusement choisi. Mais le programme

1. JOHN DEWEY, *L'école et l'enfant*, traduit par Pidoux, Delachaux et Niestlé, p. 103.

2. *Ibid.*, p. 105.

n'est plus fait pour un enfant abstrait ; c'est pour l'enfant, dans son groupe social, que le programme se forme. Il n'y a donc pas besoin d'un programme, mais de beaucoup de programmes, et encore faut-il que ceux-ci soient élastiques et variables suivant les besoins de l'enfant et de son groupe social.

Il est bien évident qu'on ne peut établir des programmes clairs et détaillés, et ce que nous allons décrire, ce sont des essais de programmes qui sont basés sur le seul critérium de la croissance de l'individu dans son groupe social. Ce ne sont là que des esquisses approximatives, des tâtonnements guidés par le problème posé par Dewey : « Cette activité proposée amènera-t-elle l'enfant à un niveau plus élevé de la conscience et de l'action, au lieu de ne faire que l'exciter, pour l'abandonner ensuite à son point de départ ? (1) »

*
* *
*

Dewey esquisse un nouveau programme d'études, basé sur les principes qu'il appliquait dans l'école expérimentale qu'il dirigeait à l'université de Chicago, en 1896 (2).

Il divise les enfants en groupes selon leur âge : les groupes I et II comprenaient les enfants au-dessous de 6 ans ; le groupe III, ceux d'environ 6 ans ; le groupe IV, ceux de 7 à 7 ans 1/2 ; les groupes V et VI, ceux de 7 ans 1/2 à 9 ans 1/2 ; les groupes VII, VIII, ceux de 10 ans 1/2 à 11 ans ; enfin, les groupes IX, X, ceux de 12 à 13 ans.

On n'inculque aucun sujet scolaire proprement dit aux groupes I et II. Ils jouent simplement. Mais, puisque la conception du jeu de Dewey est différente de celle des « jardins d'enfants » existants, la pratique, elle aussi, en est différente.

1. JOHN DEWEY, *School and Society*, p. 115.

2. JOHN DEWEY, *The School and the Child* essays edited by Findlay, Blackie et Sons, London, 1907.

Dewey rompt entièrement avec les pratiques froebeliennes et leurs jeux établis uniformément pour tous. Le professeur doit décider, selon les circonstances, quels jeux constituent des activités réelles pour l'enfant. Deux critères doivent toujours se poser devant le professeur : « Ce genre de jeu va-t-il entraîner l'enfant comme le sien propre ? et... cette activité proposée va-t-elle porter l'enfant à un niveau plus haut... au lieu de seulement l'exciter, et puis de le laisser tel qu'il était auparavant, plus une certaine dose d'épuisement nerveux et d'un appétit pour plus d'excitation dans le futur ? » (1).

Dewey proteste contre l'emploi, dans le jardin, des symboles et des matériaux symboliques sans expériences vécues derrière les symboles. Dewey veut, au contraire, que les situations et les matériaux du jardin soient réels ; que les jeux entraînent le travail fait à la maison et les occupations en famille.

Ainsi, l'enfant commence à manifester ses activités à l'école avec des choses qu'il connaît déjà, avec des intérêts qui avaient déjà été initiés : L'ambiance familière ne manque pas d'intérêts pour l'enfant : « Il n'y a pas de connexion spéciale entre le non-réel, le mythe, le conte féerique et le jeu des images mentales » (2). On peut trouver dans l'ambiance familière assez de variété, ainsi que de la continuité. Nous étudierons plus loin, en détail, la différence qui existe entre le « jardin » de Froebel et celui de Dewey ; mais nous en soulignerons dès maintenant le point capital : dans le « jardin » de Dewey, il n'y a pas de programmes artificiels à suivre, mais des occupations actuelles qui répondent aux besoins des enfants.

L'école élémentaire est intimement liée au « jardin d'enfants ». Il n'y a pas de brèche entre les deux. Tandis qu'au « jardin », les enfants s'occupaient des travaux familiaux,

1. JOHN DEWEY, *The School and the Child*, p. 49-50.

2. JOHN DEWEY, *School and Society*, p. 145.

et du contact des familles entre elles ainsi que de leur contact avec la vie extérieure, dans le groupe III, on s'intéresse aux occupations typiques de la société en général. « Les petits enfants dirigent leurs observations principalement vers les hommes, et, dans leur pensée, ils se demandent ce qu'ils font, comment ils se comportent, de quoi ils s'occupent, et ce qui peut bien découler de leurs faits et gestes. Leurs intérêts sont d'un genre personnel, plutôt qu'objectif et intellectuel... Leurs esprits partent à la recherche des « tous » (wholes) qui se présentent à eux sous forme d'épisodes variés, égayés d'action et définis en traits saillants... L'analyse des détails isolés, des structures et des formes, n'intéresse pas et ne satisfait pas » (1). L'étude des objets naturels, de leurs processus et de leurs rapports revêt donc un caractère humain, et ce qu'on étudie, c'est la vie humaine et les occupations des hommes.

Dewey décrit le programme d'une année où les activités de l'enfant se concentraient sur la ferme et l'industrie agricole. Il n'y avait pas de sujets scolaires séparés pour étudier. Les matériaux pour les exercices de calcul, pour la musique l'art, la cuisine et la couture, tous étaient tirés du champ de l'activité de la ferme, car ces activités comprenaient : « Une observation détaillée de la semence et de sa croissance, des plantes, des bois, des pierres, des animaux, de quelques phases de la structure, des conditions géographiques des paysages, du climat... Le problème pédagogique consiste à diriger le pouvoir de l'observation de l'enfant, à nourrir la sympathie de son intérêt pour les traits caractéristiques du monde dans lequel il vit, à fournir un matériel d'interprétation utile à de futures études plus spécialisées... » (2)

Le point capital, dans les activités de l'enfant, qui se

1. JOHN DEWEY, *The School and the Child*, p. 63.

2. *Ibid.*, p. 64.

concentre sur les occupations humaines, c'est que ces activités nourrissent la croissance de l'individu socialisé, de l'individu qui sympathise avec le travail du monde, et y prend part — Et, en participant, il apprend à participer.

Dans le groupe IV (âge 7 a., 7 a. 1/2) « le travail est étudié historiquement ». Dans l'étude de la ferme dans le groupe III par exemple, on montrait simplement « qu'est-ce que certains hommes font ; avec quelles choses ils viennent en contact, comment ils les emploient, et comment le fermier rend des services aux autres hommes » (1), tandis que, dans la perspective historique, on insistait sur les besoins qui engendraient ces occupations, ainsi que sur les influences de celles-ci sur la société. Cependant, on n'étudiait pas ces occupations comme une histoire du passé, mais comme quelque chose de vital, et de vivant : comment de nouveaux besoins surgissent, de nouvelles inventions viennent, et comment celles-ci, à leur tour, causent de nouveaux besoins, etc. En connexion avec cette étude successive, l'étude comparative du sauvage et de l'homme civilisé a été introduite, mais non comme des particularités pittoresques qui ne font qu'exciter l'enfant. On l'étudie comme le passé relié au présent : « pour montrer comment et pourquoi les hommes sont sortis de cet état » (l'état sauvage) (2).

Les occupations spéciales dans ce groupe IV, commencent par les « expériences des piques-niques et du camping » pour se rendre compte de l'évolution dans les occupations. La géographie, le calcul, la lecture et l'écriture, la musique, l'art, le travail à l'atelier, la cuisine et la couture ont lieu dans les occupations.

Jusqu'à l'âge de huit ans : « Il est prématuré d'imposer à l'enfant un genre de travail, dont l'essence est la sépa-

1. *Ibid.*, p. 70.

2. *Ibid.*, p. 72.

ration des moyens et des buts » (1). Par conséquent, on ne s'occupe pas beaucoup de la lecture, de l'écriture et du calcul. Ces matières entrent incidemment. La géographie et la science sont traitées d'une manière plutôt synthétique : « L'attitude psychique, à cette période, est moins spécialisée qu'un tel travail ne l'exige » (2).

Approximativement, au commencement de la huitième année, vient la transition. Il survient plus de travail conscient pour des accomplissements et on s'occupe plus des habiletés particulières (skills). Dewey nous prévient des dangers qui peuvent se présenter dans la phase des habiletés particulières.

Premièrement, il faut maintenir l'ordre naturel qui préside à l'acquisition des habiletés : « Cela vient en lecture, plus tôt qu'en écriture, et dans ces deux branches, plus tôt qu'en calcul (bien entendu, cela ne veut pas dire que l'enfant n'ait pas pu faire appel au calcul, ce qui est bien distinct de l'analyse et de l'enseignement des règles pour leur emploi), et dans tous ces sujets plus tôt qu'en sciences... C'est l'intérêt technique pour l'histoire et la littérature qui vient en dernier » (3).

Deuxièmement, il faut que l'expérience précède l'analyse et les symboles. Mais, surtout, il faut se mettre en garde contre les habiletés isolées qui n'ont aucun rapport avec les intérêts actuels de l'enfant. « Elles (les habiletés) doivent venir en connexion avec les buts qui émergent au cours des expériences des enfants » (4).

Suivant ces principes, on s'attaque à cette période de transition, à des matières plus spécialisées : « Dans le programme du groupe V, on remarquera qu'on touche à l'histoire des Indiens d'Amérique, et que la littérature, la géo-

1. JOHN DEWEY, *The School and the Child*, p. 74-75.

2. *Ibid.*, p. 75.

3. *Ibid.*, p. 77-78.

4. *Ibid.*, p. 79.

graphie, etc., sont liés à l'étude de ces Indiens ; puis, on s'occupe des grands explorateurs ; on lit *Robinson Crusoe* ; il est question de jardinage, de géographie physique. Dans le groupe VI, on introduit l'histoire et la géographie locales et surtout l'histoire et la géographie de Chicago ; de là, on en vient aux autres Etats (des Etats-Unis) et aux colonies. La science, la cuisine, le travail à l'atelier, etc., tous sont liés à l'expérience humaine représentée dans les situations historiques et géographiques » (1).

Dans les groupes VII et VIII (10 a. 1/2 à 11 a.), lorsque la conscience que les enfants ont des moyens et des buts, et la nécessité d'accorder les uns aux autres sont déjà plus ou moins développées, les occupations proprement dites sont introduites. Dewey définit une occupation comme : « Un mode d'activité de la part de l'enfant, qui reproduit, ou correspond à quelque forme de travail que l'on poursuit dans la vie sociale » (2). Dans l'école de Chicago, ces occupations avaient été représentées par le travail à l'atelier, par la cuisine et par le travail textile.

L'occupation, dans ce sens, ne doit pas être confondue avec l'enseignement des métiers. Dans une école technique, le but qu'on se propose, c'est la spécialisation dans un certain métier. Dans l'école de Dewey, c'est la croissance et le développement de l'enfant qu'on vise, et non pas l'utilité extérieure. L'occupation est choisie, car : « Comme occupation, elle est active, cause des réactions motrices, et trouve son expression dans le jeu des organes physiques : les yeux, les mains, etc. En outre, elle implique l'observation continuelle des matériaux, en même temps que la formation ininterrompue de projets et de réflexions, pour que le côté pratique et exécutif soit réussi. » (3)

Au lieu de préconiser l'enseignement uniforme d'un

1. *Ibid.*, p. 74-80.

2. *Ibid.*, p. 81.

3. *Ibid.*, p. 82.

métier, Dewey insiste sur l'expérience et les desseins personnels, et sur les significations sociales de chaque occupation particulière.

L'occupation, ainsi enseignée, permet aux sens de s'exercer dans un contexte riche, et bien que cet exercice de sens n'existe pas en lui-même, le transfert des aptitudes acquises est probable parce que les exercices des sens, dans ce cas, ne sont pas isolés, mais contribuent à la réalisation d'un travail projeté. La pensée se développe, car, d'un bout à l'autre du travail, on rencontre des problèmes ; dans tout le cours du travail, on est obligé de faire des plans, d'organiser et de classer. De plus, on peut être sûr que les occupations intéressent l'enfant, parce que : « hors de l'école, la majeure partie des jeux des enfants constitue plus ou moins, à tenter de reproduire les occupations sociales », et, « il y a certaines raisons de croire que le type d'intérêts qui surgit dans le cours de ces occupations, est d'un genre indubitablement sain, permanent et éducatif » (1). Les activités que les occupations entraînent ne sont pas des actions momentanées et purement excitantes, mais consistent en des activités qui sont socialement bien-faisantes, et qui « articulent une vaste variété d'impulsions, lesquelles resteraient séparées et spasmodiques, dans un squelette solide, à la forte charpente » (2).

Le groupe VII poursuit l'étude de l'histoire et s'étend jusqu'à la période de la révolution (américaine), en traitant de la géographie qui a rapport aux problèmes des temps coloniaux. Dans les travaux textiles, on pratique la filature du coton ; on touche aux nombres, aux décimales et au pourcentage. Dans le groupe VIII, on commence l'étude du latin, de la physique élémentaire, et en calcul, celle du système métrique (3).

1. JOHN DEWEY, *The School and the Child*, p. 85.

2. *Ibid.*, p. 88.

3. *Ibid.*, p. 88.

Depuis l'enfance même on emploie jusqu'à un certain point les moyens pour les fins. Il y a toujours une sorte d'attitude expectative : « qu'est-ce qui va venir ? » Mais, pendant l'enfance, les fins sont si proches des moyens qu'on ne peut même pas parvenir à les séparer. Ce que le jeune enfant fait à un certain moment, absorbe toute son attention. Il ne peut pas travailler pour des fins écartées. A mesure qu'il grandit, la durée entre le moyen et la fin, l'action et la conséquence, s'élargit, et l'enfant devient capable de faire des choses, non pas en vue d'un emploi immédiat, mais d'un résultat dans l'avenir.

Dans les groupes IX et X (12 à 13 ans), on s'attache davantage au travail qui vise à des fins plus éloignées. L'étude de l'histoire, par exemple, entraîne la pensée indépendante de l'élève : « Les points sur lesquels une différence d'opinion est possible, les matières auxquelles l'expérience, la réflexion, etc., peuvent se rapporter, surviennent toujours dans l'histoire. Mais, employer la discussion pour développer cette question qui entraîne les doutes et les différences dans un problème définitif, faire exactement sentir à l'enfant en quoi consiste la difficulté, et puis le laisser revenir à ses propres ressources pour qu'il cherche des matériaux qui portent sur cette question, et sur son jugement pour qu'il cherche une solution, est une avance intellectuelle notoire » (1). En sciences, la matière d'études dans ces groupes varie des problèmes pratiques aux principes qui en découlent ; en latin, de la lecture et de l'écriture des histoires (writing and reading stories) aux théories de la matière qu'on avait déjà étudiée auparavant.

Cette phase est très importante. « Une personne qui a acquis un pouvoir d'attention réfléchi, un pouvoir de maintenir des problèmes, des questions devant son esprit, est dans cette certaine mesure, et du point de vue intellec-

1. *Ibid.*, p. 90-91.

tuel, éduquée. Sans cela l'esprit reste à la merci des coutumes et des suggestions extérieures » (1). Mais l'attention, la puissance de pensée ne peuvent être enseignées. C'est en rencontrant des problèmes et en les résolvant, en rencontrant des obstacles et en les surmontant qu'on les apprend. « La véritable attention réfléchie implique le jugement, le raisonnement, la délibération ; cela veut dire que l'enfant a une question à lui et qu'il est activement occupé à chercher et à choisir les matériaux qui lui permettent de répondre à cette question » (2).

*
* *
*

Il est facile de voir quels sont les points essentiels de ce programme de Dewey. Premièrement, il faut que les études ne soient pas morcelées. Dans la vie, les activités ne se divisent pas en mathématiques, langues, géographie, etc., aussi Dewey, suivant son credo, d'après lequel l'éducation, c'est la vie, construit-il un programme dans lequel les études se rejoignent dans des situations familières. L'étude de la ferme, par exemple, peut, comme centre d'intérêt, inclure toutes les matières qu'on veut enseigner : de la géographie qu'on étudie sur les montagnes et au bord des rivières, situées dans les environs immédiats de la ferme, jusqu'à de la musique à laquelle les chansons des fermes des pays différents initient ; de la poésie et de la littérature écrites sur la vie de la ferme, jusqu'à l'arithmétique à laquelle amèneront les calculs des dépenses et des revenus. Dewey accorde une place prépondérante aux études humaines, qui démontrent la vie sociale, comme la géographie, l'histoire et les sciences naturelles. Du « jardin d'enfant » jusqu'aux classes du plus haut degré de l'école, on remarque son insistance sur

1 JOHN DEWEY, *The School and the Child*, p. 91-92.

2. *Ibid.*, p. 93.

ces études, que d'ailleurs il ne veut pas considérer comme isolées, mais plutôt comme susceptibles d'englober toutes les autres études prévues dans le programme.

Toutes ces activités sont concentrées sur des occupations humaines, dont l'accomplissement permet aux élèves de parcourir le trajet même de la race. Il est bien évident, cependant, que Dewey ne flatte pas les herbatiens ou Stanley Hall de sa « Culture epoch theory », ou « Recapitulation theory ». Il ne répète pas, après eux, que l'individu, dans son intérêt, suit les traces de sa race et que, par conséquent, le programme d'études doit traiter des fonctions successives de la race. Pas du tout, Dewey critique même sévèrement la théorie de la récapitulation (1), cette théorie qui fait que l'individu se tourne vers le passé, plutôt que vers l'avenir, et qui fait penser que « l'esprit est suffisamment formé dans la mesure où il est modelé sur l'héritage du passé ». Dewey, par contre, croit que « le devoir de l'éducation, c'est plutôt de libérer la jeunesse de la nécessité de vérifier et de retraverser le passé, que de l'amener à une récapitulation de ce passé » (2). Dewey introduit les occupations des hommes dans l'école, pour que les élèves pénètrent dans leur vie sociale, pour qu'ils comprennent la lutte pour la vie, et, d'autre part, pour que l'enfant puisse trouver là une occasion de se développer. Le passé est pris pour le présent et non pas pour lui-même, et : « L'individu ne saurait vivre que dans le présent. Le présent n'est pas purement quelque chose qui succède au passé... C'est ce que la vie représente, qui laisse le passé en arrière... La connaissance du passé et de l'héritage qu'il nous apporte n'a une grande signification que lorsqu'elle entre dans le présent et dans ce cas seulement... Et l'er-

1. JOHN DEWEY, *Democracy and Education*, p. 84-89.

2. *Ibid.*, p. 85.

Il nous semble que Dewey a été mal compris sur ce point même par des éducateurs célèbres : Voir Ferrière Ad. *L'école active* p. 230, et Buyse, Omer, *Méthodes américaines et techniques*, p. 129.

reur qui consiste à faire des souvenirs et des débris du passé le matériel de l'éducation, réside dans ce fait qu'on coupe ainsi la connexion vitale entre « hier » et « aujourd'hui », et qu'on est tenté de faire du passé le rival du présent, et de celui-ci une imitation, plus ou moins futile, du passé » (1). « Le passé est de grande ressource pour l'imagination ; il ajoute une dimension neuve à la vie, mais seulement à la condition qu'il soit regardé comme le passé du présent, et non pas comme un autre monde à part » (2).

Un autre trait saillant de ce programme, c'est qu'il admet la civilisation avec sa science et son industrie. Non seulement Dewey ne nie pas l'industrie, mais il l'introduit même dans son programme. C'est le présent qu'on étudie, et lorsqu'on étudie n'importe quelle occupation, on retrace le développement de cette occupation et on l'étudie à la lumière du présent. Et, de plus, en étudiant l'industrie, on s'efforce de comprendre la portée qu'elle a sur la vie humaine et sur sa croissance, en même temps que sur la reconstruction continuelle de la vie sociale.

*
* *

Bien entendu, Dewey ne propose pas son programme à toutes les écoles. Les conditions sociales et les circonstances sont différentes, et les programmes doivent répondre aux différents besoins, aussi Dewey ne dessine-t-il que des contours généraux.

Ainsi, sous l'influence de Dewey, des programmes variés bien différents des programmes d'autrefois se font jour. Nous mentionnerons quelques-uns de ceux que Dewey a décrits avec une profonde sympathie, dans son

1. JOHN DEWEY. *Democracy and Education*, p. 88.

2. *Ibid.*, p. 89.

livre intitulé *Les écoles de demain* (1) : l'école à Fairehope (Alabama) dirigée par Mme Johnson ; l'école élémentaire de l'Université de Missouri, dirigée par le Professeur Merriam, et le réseau d'écoles de Gary (Indiana), dirigées par M. Wirt.

Mme Johnson abolit la vieille division des classes. Au lieu de diviser en classes, elle divise en « degrés de vie » élastiques, selon les intérêts divers des enfants. Le premier groupe comprend des enfants jusqu'à 8 ou 9 ans, le second, 11 ou 12 ans et le troisième de 12 ans et {au-dessus.

Il n'y a pas, dans cette école, de leçons à préparer, ni de sujets scolaires à étudier, ni d'examens à subir. Au lieu d'étudier des leçons, on fait du travail auquel on s'initie par intérêt, et, au lieu de pratiquer le « bourrage de crâne », on introduit des activités et des jeux qui ajoutent au bonheur des enfants.

« Voici quelles sont les occupations qui, à Fairehope, ont pris la place des matières du programme habituel : exercices physiques, étude de la nature, musique, travail manuel, géographie sur le terrain, narration d'histoires, exercices sensoriels, étude expérimentale de la notion de nombre, « dramatisation » et jeux. Au second degré, on y ajoute l'établissement de cartes et la géographie descriptive, car à ce moment, l'élève sait lire ; la connaissance des chiffres vient aussi modifier l'étude expérimentale de nombre (2) ».

Dans l'école de Fairehope, pas de leçons de gymnastique formelles, aux mouvements uniformes imposés à tous les élèves indistinctement. Par contre, des heures entières sont consacrées aux jeux libres. La géographie et les sciences naturelles sont étudiées au dehors, ce qui

1. JOHN DEWEY and EVELYN DEWEY, *Schools of Tomorrow*, N. Y., Dutton and Co., 1915, traduction française par R. Duthil, Flammarion, 1931.

2. JOHN DEWEY et EVELYN DEWEY, *Les écoles de demain*, p. 39.

offre beaucoup d'occasions d'exécuter des mouvements physiques. De plus, on fait une large place au travail manuel de la cuisine, de la couture, de la menuiserie, car : « C'est précisément parce qu'il fabrique des objets, que l'enfant saura s'astreindre à demeurer à sa tâche, à répéter sans cesse les mêmes efforts de la main, de l'œil et de l'esprit, bref, à acquérir le contrôle de lui-même pendant toute l'exécution du travail (1) ». Toutes ces études ne sont pas désunies, toutes sont liées, et même l'enseignement d'art n'existe pas séparément pour lui-même, mais la peinture, le modelage sont rattachés aux exercices du travail manuel, à l'étude de la nature ou à la « dramatisation ».

On n'emploie de livres, dans cette école, que lorsque les enfants en ont besoin, or, à Fairehope, les enfants ne commencent à lire et à écrire qu'à 8-9 ans ; c'est à cet âge-là qu'on commence également à leur enseigner les nombres. « Mme Johnson est persuadée qu'un élève qui n'a pas appris à lire ou à écrire à l'école avant dix ans, lit, écrit, orthographe aussi bien à 14 ans que celui qui a passé par l'école traditionnelle (2) ».

Il est intéressant de savoir que, quoique les enfants n'aient pas appris de sujets scolaires pour eux-mêmes, et quoiqu'on se soit attaché au développement des enfants, plutôt qu'à la connaissance de ces sujets, la comparaison avec les autres écoles prouve que les élèves de Fairehope avaient fait beaucoup de progrès même dans les sujets scolaires : « Les élèves de Fairehope se comparent à leur avantage avec les élèves des écoles traditionnelles ; lorsque pour une raison quelconque, ils changent d'école, on constate que, sans efforts supplémentaires, ils sont aptes à travailler avec des élèves de leur âge ; ils ont, de plus, un amour des livres et de l'étude qui les avantage également dans le travail plus spécialement intellectuel (3) ».

1. *Ibid.*, p. 42-43.

2. *Ibid.*, p. 45.

3. *Ibid.*, p. 47.

C'est d'une façon analogue, que l'école élémentaire de l'Université de Missouri, à Columbia, (Missouri) est organisée. « A l'école de Columbia, les élèves apprennent à lire, à écrire, à dessiner, etc... quand le besoin s'en fait pour eux sentir. A l'école les enfants font à peu près ce qu'ils feraient à la maison, mais ils apprennent à le mieux faire. Ils travaillent et ils jouent. Chez eux, ils sont sans cesse occupés à faire bien des choses, il en est de même à l'école » (1).

D'abord, le Professeur Meriam a banni de son école tous les vieux compartiments des études scolaires, mais quelques années d'expérience lui suffirent pour en arriver à organiser un programme divisé en quatre activités principales qui englobaient toutes les matières d'études : l'observation, le jeu, les histoires et le travail manuel. Pourtant, le programme restait non rigide, basé sur la liberté du maître et des élèves.

Esquisse générale du programme de Meriam (2)

- 1) *Observation* : Aux degrés (grades) (3) I et II : vie des plantes, vie des animaux, les gens, la terre et le ciel. Aux degrés III et IV : industries et activités locales. Aux degrés V et VI : industries et activités dans le monde. Aux degrés VII et VIII : occupations et compréhension des vocations.
- 2) *Jeu* : Aux degrés I, II et III : grande variété dans les jeux. Aux degrés IV, V, VI, VII, et VIII : jeu avec des choses naturelles : électricité, mécanique, eau, air, etc. Dans tous les degrés, exercices physiques, danses populaires, et jeux libres.

1. *Ibid.*, p. 50.

2. RUGG and SHUMAKER, *The Child Centered School*, p. 42.

3. Le premier degré correspond à la première année (6 à 7 ans), le deuxième degré, à la seconde année (7 à 8 ans), etc.

- 3) *Histoires* : Lecture, histoires, dramatisation, chansons, étude de tableaux et de dessins; réunions (assembly exercises).
- 4) *Travail manuel* : On confectionne une grande variété d'articles utiles et ornementaux... Matériaux utilisés : papier, corde, fil, tissu, roseau, raffia, bois, métal.

« Bien qu'un programme soit prévu pour toute l'année, si les enfants soulèvent une question qui les intéresse et qu'on puisse étudier, on laisse de côté le programme pour aider les enfants à résoudre cette question... Ceci s'applique à toutes les leçons de la journée. Le programme est d'une grande souplesse parce que l'école cherche surtout à répondre aux besoins particuliers de l'enfant et du groupe(1) ».

Le réseau des écoles à Gary a suivi la même voie. L'influence de Dewey est surtout sensible dans le travail manuel et dans les jeux qui occupent une place importante dans toutes les classes : « L'horaire comporte quatre heures de classe, une heure « d'auditorium », et une heure d'application ou de jeu, ajoutons les deux heures pendant lesquelles les enfants peuvent disposer librement, ce qu'ils font tous, des facilités de jeu qu'offre l'école (2) ».

Il y a dans les écoles de Gary un trait spécial qui a son origine dans des raisons financières et qui, actuellement, ajoute beaucoup à la souplesse du programme. C'est que le bâtiment de l'école sert en même temps à un nombre d'étudiants double de ceux auxquels il peut servir d'ordinaire. Puisque, suivant le programme, chaque salle de classe n'est occupée par les étudiants que la moitié de la journée, c'est-à-dire quatre heures par jour, et que le reste du temps, les élèves le passent dans l'auditorium, dans les laboratoires et dans la cour, la même salle de classe peut

1. JOHN DEWEY et EVELYN DEWEY, *Les écoles de demain*, p. 51.

2. *Ibid.*, p. 161.

donc être utilisée par deux groupes d'élèves différents. Tandis qu'un groupe étudie dans la salle de classe, l'autre travaille dans le laboratoire, ou vice-versa, de sorte que, ne restent inutilisés aucune salle ni aucun laboratoire. En outre, on n'a besoin que d'un même groupe de professeurs pour les deux groupes d'enfants, et tous les professeurs sont des spécialistes dans la matière qu'ils enseignent. Cela permet de réaliser des économies sensibles, et plie le programme aux besoins de chaque enfant. Lorsqu'un enfant est frêle, il peut passer plus de temps en jeux et moins dans la classe : si un élève n'est pas assez fort en mathématiques, il peut fréquenter l'autre classe où l'on enseigne le même sujet, etc.

Les écoles de Gary ont aussi changé les semestres scolaires, car on y réorganise le programme tous les deux mois, de sorte que lorsqu'un élève n'est pas fort dans une certaine matière, ou, au contraire y excelle, il n'est pas obligé d'attendre six mois sans participer au travail de la classe.

L'influence de Dewey est encore plus notoire dans la suppression qu'il fait des séparations qui existaient entre la théorie et la pratique, entre l'étude et le travail manuel. L'étude, c'est le travail dans cette école. Quoiqu'on étudie, la matière est traitée comme un besoin de la vie et non comme un sujet d'examen. Les enfants eux-mêmes dirigent le restaurant de l'école, et cela fournit la matière d'étude à la chimie, à la cuisine, à l'hygiène, etc. « Les installations de chauffage et de force motrice de l'école servent de laboratoires pour les élèves, ils y apprennent d'une façon véritablement pratique les principes concernant le chauffage et l'éclairage » (1).

Pourtant, ce n'est pas pour l'acquisition des métiers qu'on y prépare l'enfant. On veut que celui-ci croisse per-

¹ 1. *Ibid.*, p. 221.

pétuellement, et non pas qu'il n'apprenne que les mouvements établis d'un métier, et reste au même niveau. Par conséquent, on est même obligé de changer le genre de travail deux fois par an, et aussitôt que la croissance dans le genre acquis s'arrête et que le danger de routine apparaît, on occupe l'enfant à un autre genre de travail. Les élèves eux-mêmes choisissent ce travail, et on l'enseigne pour qu'ils puissent l'utiliser, cependant, on s'attache moins au métier lui-même qu'à ses rapports avec les autres métiers, à son importance dans la vie humaine et à ses principes généraux.

Ainsi, sous l'influence de Dewey, le programme évolua. Ce n'était plus sur la matière scolaire que se concentrait l'attention, mais bien sur l'enfant et sur la vie sociale. Et il y a des écoles qui ont brisé les liens avec les vieux programmes traditionnels, comme la Lincoln School of Teachers College de New-York, la Francis W. Parker Elementary School de Chicago, la City and Country School de New-York, la Ojai Valley School en Californie, et des dizaines d'autres, si bien décrites dans le livre récent de Rugg et Shumaker (1). Quelques-unes de ces écoles nouvelles, ont aboli entièrement les sujets scolaires, et ont tant accordé à la liberté de l'enfant, que tout programme et toute direction ont presque disparu. Dewey lui-même commença, par conséquent, à protester (2). Ces programmes éparpillés sont une réaction extrême contre les programmes étroits du passé, et ils ont ignoré les critères de Dewey. Dans les écoles qui suivent les principes de Dewey, le programme se concentre sur les besoins et les intérêts de l'enfant, sans négliger pour cela le critérium social et le critérium de continuité des expériences ; sans

1. RUGG and SHUMAKER, *The Child Centered School*, World Book Co, Yonkers, N. Y. 1928.

2. JOHN DEWEY, *How Much Freedom in New Schools?* New Republic, July, 9 1930.

négliger la croissance des significations et du contrôle.

Le programme de la Lincoln School que nous présentons ici n'a pas entièrement aboli les sujets scolaires, mais il les a groupés autour des unités du travail social.

Le programme n'était pas construit par des autorités d'avance pour être suivi littéralement, mais il découlait du travail commun des élèves et des professeurs : « L'esquisse du travail d'une année dans une école nouvelle... ne peut que citer les noms des expériences de croissance que les enfants ont eues. Elle ne peut pas davantage décrire exactement leur contenu, car les expériences sont aussi variées et aussi larges que la vie elle-même » (1).

Plan à vol d'oiseau du programme complet
d'une année (1925-1926)
de Lincoln School of Teachers College (2)

PREMIER DEGRÉ

Unités de travail entreprises au cours de l'année :

Vie en commun où l'on insiste sur les provisions, la nourriture.

Comment nous nous procurons notre nourriture.

Comment les hommes vivent ensemble.

Construction d'un village, de maisons, de théâtres, de marchés, de gares, de docks, et d'écoles.

Fabrication de meubles, de rideaux, de camions, de trains, de voitures, de ponts. Confection de poupées et de vêtements. Cuisson de fruits et de légumes.

Promenades et excursions :

A l'épicerie près de l'école.

A travers le Hudson sur le bac de la 125^e rue.

1. RUGG and SHUMAKER, *The Child Centered School*, p. 74-75.

2. *Ibid.*, p. 78-79.

A une ferme à Long Island. A la ferme en miniature de Central Park. Aux marchés d'East River.

Sur le toit de Seth Low. A une laiterie à Long Island. (Etudier les stations qui reçoivent du lait, et des camions). Au marché à viande. A une usine spécialisée dans le remplissage des bouteilles de lait. A un magasin de chemisier.

Travail dans les sujets scolaires :

(Ceci est condensé pour inclure uniquement les noms des sujets qui contribuent aux unités de travail).

Lecture, écriture, calcul, sciences, études sociales, arts, cuisine, musique.

DEUXIÈME DEGRÉ

Unités de travail entreprises au cours de l'année :

Etude des aliments de la ferme à la ville : étude des légumes, étude du lait.

Construction d'une ferme et d'une ville en miniature.

Vie primitive : nourriture, outils, vêtements, examen de cartes : étude de la nourriture, depuis la ferme jusqu'à la ville; cartes individuelles illustrées.

Promenades et excursions :

Aux fermes, marchés, à la poste, à la laiterie, au chemin de fer, dans le bas New-York (lower New-York), à la caserne de pompiers, sur le bac (ferry) du port.

Travail dans les sujets scolaires :

Lecture, écriture, calcul, orthographe, sciences, arts, géographie, musique — dans la mesure où ils contribuent aux unités de travail.

TROISIÈME DEGRÉ

Unités de travail entreprises au cours de l'année :

Etude de la Hollande.

Etude de la Chine; construction d'une maison chinoise.

Une étude de la soie.

Etude de la laine.

Etude de la vie dans le désert : une maison Bédouine.

Promenades et excursions :

Au « Metropolitan Museum » pour examiner les tableaux des peintres hollandais. A « Van Cortland Manor House »; à la boutique pour étudier une exposition historique; au musée, pour regarder une chambre chinoise et des expositions égyptiennes; pour acheter des provisions pour la fête de Thanksgiving.

Travail dans les sujets scolaires :

Lecture, composition, calcul, géographie, sciences, musique, beaux-arts, histoire — dans la mesure où ils contribuent aux unités de travail.

QUATRIÈME DEGRÉ

Unités de travail entreprises au cours de l'année :

Etude de la nourriture (fruits et légumes).

Etude de joujoux et de leur fabrication.

Pièces de théâtre historiques : « En suivant Columbus ».

Etude des chevaliers : composition et présentation d'une pièce de théâtre.

Etude de volaille.

Promenades et excursions :

Au « Metropolitan Museum », pour étudier les expositions historiques; emplettes en vue de la construction d'un aquarium.

Travail dans les sujets scolaires :

Lecture, orthographe, écriture, arithmétique, art, études sociales, sciences, musique — dans la mesure où ils contribuent aux unités de travail.

CINQUIÈME DEGRÉ

Unités de travail entreprises au cours de l'année :

Transports par eau : rapports d'élèves; construction de bateaux. Dessins de bateaux pour l'illustration d'un livre; confection de frises pour montrer l'évolution des bateaux; exhibition automnale des activités de l'été. Travail dirigé d'après les conseils de la classe tout entière. Entretien de serins et rats blancs.

Promenades et excursions :

Au musée, pour étudier les vaisseaux et les cartes. Regarder les bateaux et les paquebots.

A une fabrique de verre en connexion avec l'étude de la musique. A l'arsenal maritime. Examiner le paquebot « Berengaria ».

Travail dans les sujets scolaires :

Lecture, orthographe, écriture, composition, histoire, géographie, musique, sciences, arts, arithmétique — dans la mesure où ils contribuent aux unités de travail, et aussi à la pratique spécifique, comme c'est le cas en arithmétique.

SIXIÈME DEGRÉ

Unités de travail entreprises au cours de l'année :

Comment l'homme a-t-il enregistré ses souvenirs. Enregistrement des souvenirs (« The Papyrus Monthly » un journal); impression des programmes pour une

pièce de théâtre; confection de livres (livres en bois, tablettes de cire, livres en corne); fabrication du papier en partant du papyrus; papier de chiffons; linoleum pour montrer le processus de deux couleurs; linoleum pour des « greeting cards » (cartes de félicitations), des couvertures de journaux. Cliché de craie (chalk plate); papier marbré (marbling paper); confection de feuilles de papier; préparation d'une bibliographie; dramatisation de « Gabriel and the Hour Book ». Réunion d'une assemblée pour une révision du travail de l'année sur les livres. Exposition des travaux de l'année. Travail dirigé d'après les conseils de l'école élémentaire. Exhibition automnale des activités de l'été.

Promenades et excursions :

Examiner les expositions de livres allemands, de vieux manuscrits et de bibliothèques de livres rares de mathématiques; à la bibliothèque publique; à une exposition d'ouvrages égyptiens et d'autres ouvrages anciens; étudier l'architecture des dessins propres à illustrer des livres; aux cloîtres, pour étudier l'architecture du moyen âge; regarder comment le papyrus croît; comment on confectionne le papier commercial.

Travail dans les sujets scolaires :

Lecture, orthographe, anglais écrit, beaux-arts, arts industriels, études sociales, musique, arithmétique; en connexion avec l'évolution du livre. La musique et l'arithmétique sont introduites en étude spéciale sans rapports avec le projet central.

L'école entière :

(Unités qui représentent les travaux de tous les degrés.)
Bazar pour l'aménagement d'une chambre d'enfants.
Période de travail créateur.

Conseil de l'école élémentaire.

Bazar pour l'aide européenne.

Publication de « Lincoln Life » (le journal de l'école).

III

Un examen attentif du programme de la « Lincoln School » permet d'y découvrir une réplique, développée, de l'école-embryon de Chicago. Les principes y sont les mêmes. Au lieu des sujets scolaires, il y a des centres ou, comme on les appelle dans la « Lincoln school », des unités d'expériences, et, autour de ces unités, se groupent les travaux et les études des enfants. Toutes les unités possèdent des significations sociales : l'étude de la nourriture, des vêtements, des maisons, des villages, des villes, des transports, des livres, etc. L'expérience est prise comme base de tout le programme, et le but est la croissance de l'enfant dont on étend continuellement les expériences. Tout est basé sur les activités des enfants et sur les problèmes qui les touchent. Si les occupations ne sont pas les traits saillants du programme comme à Chicago, le principe qui consiste à suivre le développement des travaux des hommes, à procéder à une comparaison du travail, et le travail lui-même ne sont cependant pas négligés. Dewey lui-même protesterait, si on le suivait littéralement : « Il ne saurait exister un unique assemblage de matières assez susceptible de se développer, même dans le cours des années, pour être applicable à tout le pays... Aucune autre chose, à ma connaissance ne pourrait tuer aussi complètement les écoles progressives et les convertir en une autre sorte d'écoles formelles dont les seules différences proviendraient de ce qu'elles offriraient une collection d'usages différents » (1).

1. JOHN DEWEY, *How much Freedom in New Schools?* New Republic, July, 9 1930.

Une simple comparaison des titres principaux des programmes d'autrefois et des programmes nouveaux suffit pour se rendre compte de la grande différence qu'il y a entre eux :

EN-TÊTES TYPIQUES DE PROGRAMMES DANS : (1)

<i>Les écoles pédocentriques</i>	<i>Les écoles conventionnelles</i>
Centres des intérêts représentatifs et des unités de travail.	Sujets scolaires représentatifs.
Une étude de nourriture (fruits et légumes)	L'algèbre
Une étude d'arbres	L'arithmétique
Une pièce de théâtre historique « En suivant Columbus »	La comptabilité
Une étude de chevaliers : prépa- ration et présentation de la pièce de théâtre	L'économie
Un jeu à la ville (a play city)	La composition anglaise
Une étude du lait	La géographie
Une étude de la Hollande	L'histoire
Une étude de la laine	Le latin
Les transports par eau	Le travail manuel
Une étude de bateaux	Les sciences naturelles
Comment l'homme a enregistré ses souvenirs	La lecture
La surveillance d'une bande de poules	La rhétorique
L'histoire de la croissance de Chicago	La science
L'étude de la vie grecque	L'orthographe
La vie coloniale	L'écriture

Le programme nouveau est large. Il laisse l'enfant agir, et lui permet de développer ses aptitudes. Il ne l'enchaîne pas aux sujets étroits, formels et posés par les adultes qui ne connaissaient pas ses besoins. Pas à pas, ce programme se développe sous l'influence de l'enfant lui-même, de son professeur et de son groupe. Les activités de ce programme ne représentent pas quelque chose qui est séparé de la vie

1. RUGG and SHUMAKER, *The Child Centered School*, p. 69.

quotidienne, et il n'existe donc pas de brèche entre les activités à l'école et hors de l'école. Le grand avantage que présentent les activités de l'école, c'est qu'elles sont fournies et dirigées par des personnes qui sont spécialisées dans l'art de reconnaître les besoins des élèves.

Ainsi, en abolissant les sujets scolaires isolés, et en leur substituant les centres et les unités d'intérêts, on n'oblige plus l'enfant à diviser ses activités et ses intérêts en ce qu'il veut faire et ce qu'il doit faire. Quand l'enfant étudie l'arithmétique, non pas parce qu'on lui a ordonné de le faire, mais parce qu'il sent l'utilité de l'arithmétique pour être capable de continuer son travail à lui — émotionnellement, physiquement, intellectuellement, tout son être participe à l'absorption de l'arithmétique. Il en a besoin. De plus, dans une unité de travail, comme la construction d'une ville (play city), l'étude de bateaux ou l'étude de la vie grecque, il y a des conditions suffisantes pour les capacités et les aptitudes de chaque enfant. Lorsque tout le travail est limité aux trois problèmes de l'arithmétique tirés d'un livre et que ces problèmes doivent être préparés par toute la classe, toute variété reste impossible. Mais le jeu de la construction d'une ville est composé d'une multitude d'intérêts et de problèmes. Il y a là des possibilités pour le peintre autant que pour le maçon, pour les esprits pratiques aussi bien que pour les esprits imaginatifs. Chacun peut ajouter sa « touche » à lui. « L'enfant est actif et non pas passif », tel est le credo de Dewey. Qu'on fournisse une ambiance riche qui éveille l'enfant aux actions et l'enfant cherchera à s'exprimer. Le médium pour l'expression n'est plus limité. Le mur aristocratique, qui se dressait entre les matières nobles et celles que dédaignait la tradition dualiste, est brisé. Un autre critérium est né, c'est le critérium de la croissance de l'enfant, et d'après lequel on peut incorporer au programme les danses au même titre que les chiffres, les chansons au

même titre que l'écriture, la construction d'un outil autant que la composition d'un poème.

Mais la création ne peut avoir lieu que dans l'ambiance sociale, et la valeur sociale de la matière est toujours un juste critérium. « Un programme stérile... ne peut pas s'appliquer au développement d'un esprit social bien vital, ou aux méthodes qui évoquent la sympathie et la coopération et non l'absorption et la concurrence » (1). Et d'après Dewey : « L'école, est en premier lieu une institution sociale... L'éducation actuelle échoue surtout parce qu'elle néglige ce principe fondamental de l'école considérée comme une forme de la vie en commun... Le meilleur et le plus profond entraînement moral est précisément celui qu'on acquiert lorsqu'on est obligé d'entrer en rapport avec d'autres, dans une unité de travail et de pensée » (2). Et, dans le programme nouveau, il y a bien des occasions pour la création sociale. Un enfant ne peut pas jouer tout seul « à la ville » ; la présentation d'une pièce exige la participation sociale — et une promenade dans les montagnes, pour étudier la géographie ou l'histoire naturelle, perdrait tout son charme, si elle s'accomplissait individuellement, etc... Ainsi, la tendance sociale se développe continuellement par la participation sociale prévue dans le programme nouveau. La plus grande erreur de l'école est donc corrigée : « La faiblesse tragique de l'école, c'est qu'elle s'efforce à préparer les membres futurs du groupe social dans un milieu dont les conditions de l'esprit social manquent éminemment » (3).

Or, nous le répétons, cela ne veut pas dire que l'expression individuelle soit bridée par le groupe. C'est contre cela exactement que le nouveau programme lutte. D'après

1. JOHN DEWEY, *Moral Principles in Education*, p. 31.

2. JOHN DEWEY, *My Pedagogic Credo*, trad. par Ou Tsuin-Chen, dans *La doctrine pédagogique de Dewey*, p. 259-261.

3. JOHN DEWEY, *School and Society*, p. 12.

le programme rigide du passé, les enfants étaient enseignés « en masse ». Tous devaient faire une certaine chose à un certain moment. Dans l'école nouvelle non seulement les programmes annuels sont élastiques, mais aussi les programmes quotidiens, comme la comparaison de tous deux le démontre. Les sessions (school periods) sont plus longues. Il y a des heures libres pendant lesquelles l'individu peut employer son temps et son énergie au travail qui lui plaît. Les cadres étroits du programme du passé sont brisés.

UNE JOURNÉE TYPIQUE DANS UNE ÉCOLE PUBLIQUE
CONVENTIONNELLE DU MEILLEUR GENRE (1)

DEGRÉ IV.

<i>Horaire</i>	<i>L'Ordre des sujets.</i>
9 h. - 9 h. 05	Inspection des mains, des cheveux, etc.
9 h. 05 - 9 h. 20	Patriotisme et devoirs d'un citoyen.
9 h. 20 - 9 h. 35	Orthographe
9 h. 35 - 9 h. 45	Écriture
9 h. 45 - 10 h.	Composition écrite et orale
10 h. - 10 h. 10	Récréation
10 h. 10 - 10 h. 40	Arithmétique
10 h. 40 - 11 h.	Éducation physique
11 h. - 11 h. 10	Récréation
11 h. 10 - 11 h. 40	Lecture (Première division)
11 h. 40 - 12 h.	Langue ou composition Midi
1 h. - 1 h. 08	Annonces (Announcements)
1 h. 08 - 1 h. 35	Dessin ou musique
1 h. 40 - 2 h.	Géographie ou sciences naturelles
2 h. - 2 h. 15	Récréation
2 h. 15 - 2 h. 50	La lecture (Seconde division)
2 h. 50 - 3 h. 15	Droit civique ou histoire

1. RUGG and SHUMAKER, *The Child Centered School.*, p. 71.

PROGRAMME D'ESSAI DU QUATRIÈME DEGRÉ PRÉPARÉ
PAR M. JAMES TIPPETT A LINCOLN SCHOOL, 1925 (1).

<i>Horaire</i>	<i>Lundi</i>	<i>Mardi</i>	<i>Mercredi</i>	<i>Jeudi</i>	<i>Vendredi</i>
9 h.	9 h. - 9 h.25 Français		9 h. 05 - 9 h. 45 Réunion	9 h. - 9 h. 25 Français	
10 h.	9 h. 30 - 10 h. 10 Musique		Musique	9 h. 30 - 10 h. Bibliothèque, l'aide spéciale en lecture	9 h. 30 - 10 h. Musique créative.
10 h. 11 h.	*	10 h. - 10 h. 20 L'aide spéciale en lecture			*2
		10 h. 20 - 10 h. 45 Gymnastique			
		10 h. 45 - 11 h. 45	*		
	11 h. - 11 h. 30 Gymnastique	*1			11 h. - 11 h. 30 Gymnastique
12 h. 1 h.	11 h. 30 - 12 h. 30 Déjeuner et récréation.				
1 h.	12 h. 30 - 1 h. 30*	*	*	1 h. - 2 h. 45	*
2 h.	1 h. 30 - 2 h. Récréation			Travail créatif	
2 h.	2 h. - 2 h. 45 *	*	*		*
3 h.	2 h. 45 - 3 h. Déjeuner et renvoi				

1. *Ibid.*, p. 70.

* Les unités éducatrices riches en activité individuelle et celles du groupe, etc...

*1 A cette heure, on peut employer le laboratoire des arts ménagers et y consulter le professeur. On insiste, à cette heure, sur la phase de ces arts dans l'unité du travail.

*2 On peut consulter à cette heure le professeur des arts « industrie's. »

Il y a pourtant des objections qui s'élèvent contre ces programmes nouveaux, et qui viennent, non seulement d'ennemis de l'école nouvelle, mais aussi d'amis.

Lorsqu'il n'y a pas de programme rigide et que ce programme évolue selon les intérêts des enfants, il existe un danger à combiner un programme unilatéral. Dans une localité aux intérêts étroits (une localité industrielle d'aujourd'hui surtout) les enfants peuvent être menés vers les activités existantes et demeurer au niveau de ces activités. Il existe donc un danger à négliger les vastes intérêts du monde au profit des intérêts de la communauté locale : d'une part, à alimenter le chauvinisme local sans introduire les riches problèmes existants, et, d'autre part, à faire demeurer l'individu dans la même ornière que la localité en question.

Une autre objection est faite au sujet de la préférence possible de quelques matières aux autres. Il peut arriver, par hasard, à cause des capacités particulières d'un professeur dans une certaine matière, que cette matière qu'il excelle à enseigner étouffe toutes les autres. « Dans une école, la plupart du temps est consacrée à la musique créatrice... l'éducation corporelle du genre rythmique n'est presque pas développée ; la peinture et la sculpture y sont négligées... Dans une autre école, qui compte au nombre de ses professeurs un artiste, créateur distingué, on atteint de rares résultats dans les arts graphiques et plastiques, mais, on se limite en même temps à une musique d'un type très formel et on ne réussit que passablement... dans le champ de la parole écrite... Dans une autre encore, on a largement recours aux exercices rythmiques... mais en même temps, on ignore la musique créatrice et on ne prête que peu d'attention à l'expression verbale » (1).

En outre, lorsqu'on abolit les programmes préparés par

1. RUGG and SHUMAKER, *The Child Centered School*, p. 114.

des autorités, toute la responsabilité peut retomber sur les enfants, individuellement, et sur les professeurs. La société peut-elle se confier à eux à un tel degré? Nous ne croyons pas davantage que « Tout est bien sortant des mains de l'auteur des choses ». Le professeur, de même que les élèves, n'a-t-il jamais de « marotte »? Et n'arrive-t-il pas que le professeur ne convienne pas à son travail?

La réponse à ces objections, Dewey la formule dans sa requête au sujet d'un développement de la science de l'éducation. Dewey ne laisserait pas l'éducation aller au hasard, ou selon la « bonne nature » de l'enfant. En effet, nous voyons, dans tous ses programmes et théories, les puissants critères de la croissance et de la continuité, des significations sociales et du contrôle. Il est vrai que Dewey ne veut pas rendre rigide le programme. Mais rigidité ne signifie pas science, rigidité signifie stagnation de l'éducation, et Dewey veut un programme scientifique changeant selon les besoins de la vie.

« Ce qu'est la société, c'est principalement un produit de l'éducation au fur et à mesure qu'il s'agit de son esprit et de ses buts... La société ne fournit donc pas un modèle auquel l'éducation doit se conformer, mais les matériaux d'après lesquels on peut juger plus clairement ce que l'éducation a fait de ceux qui s'y sont conformés (1). » La société existante peut servir de base au programme, mais la science de l'éducation ne peut pas s'arrêter à cette base. Le programme commence à la localité, mais doit s'étendre aux rapports de cette localité avec d'autres localités, aux rapports de ses besoins avec ceux des autres.

Peut-on confier la construction des programmes aux enfants et à leur professeur? Oui et non. Non — s'il s'agit de l'esquisse générale, car la science de l'éducation dépend de la biologie, de la sociologie et de la psychologie, et ce

1. JOHN DEWEY, *The Sources of a Science of Education*, p. 75.

serait absurde de laisser chaque professeur marcher à nouveau sur les sentiers épineux, et essayer de tout découvrir au moyen de ses faibles ressources. Cependant, cette science doit servir, mais seulement comme un phare, pour la reconstruction des programmes, et non pas comme un code de règles toutes prêtes : « L'éducation, c'est un mode de vie, d'action. Comme l'action, elle est plus large que la science. Celle-ci, cependant, rend ceux qui s'embarquent dans l'action, plus intelligents, plus attentifs, plus instruits de ce qu'ils veulent faire... (1) »

Ainsi, le programme doit se garder des pures marottes, ainsi que des formules rigides. L'éducation est une science et aussi un art. L'un renforce l'autre. Il faut créer une science de construction des programmes, dans lesquels le professeur, s'appuyant individuellement sur cette base, réalisera l'œuvre d'art qui contribuera à l'enrichissement de la science. Ce n'est que grâce à la science, que le professeur pourra se garder des erreurs du passé, et continuer la création ; et ce n'est que grâce à la liberté des professeurs et des enfants que la science pourra expérimenter et progresser. D'une part, le programme scientifique de l'éducation, se basant sur les autres sciences, se méfiera des activités hasardeuses et sans valeurs, et, d'autre part, l'art de l'éducation assurera la continuation de la reconstruction perpétuelle de la vie et la marche ininterrompue vers l'inconnu.

1. JOHN DEWEY, *The Sources of a Science of Education*, p. 75-76.

CHAPITRE IV

Les Méthodes.

I

L'éducateur américain Kilpatrick divise la méthode en deux genres : la méthode étroite et la méthode large (1). La méthode étroite consiste à communiquer aux élèves un certain sujet scolaire, ou une habileté, de la manière la plus efficace, tandis que la méthode large tient compte du caractère des élèves, en voie de formation, au temps où leur sont communiqués un sujet ou une habileté quelconque. C'est vers cette méthode large que les théories de Dewey tendent. Elles visent principalement aux formations des dispositions ; elles s'attachent plutôt aux habitudes acquises qu'aux sujets scolaires ; à la croissance de l'individu considéré comme un tout, qu'à des réactions isolées.

Le fond des théories de la méthode de Dewey est basé sur la conception de l'intérêt (2). D'après Dewey, l'intérêt n'est pas une réaction momentanée à l'égard d'un objet. C'est l'identification de l'individu avec l'objet. C'est le désir d'atteindre un certain but qui fait que toute la personnalité s'adonne à l'étude et à la recherche des moyens, émotionnellement et intellectuellement : « L'individu se sent engagé, subjugué, accaparé par une activité à laquelle il reconnaît une certaine valeur. L'étymologie du mot inté-

1. W. H. KILPATRICK, *Foundations of Method*, N.-Y., Macmillan, 1925.

2. JOHN DEWEY, *L'école et l'enfant*, p. 39-90.

rêt : inter-esse, nous amène à cette idée que l'intérêt annihile la distance qui sépare une conscience des objets et des résultats de son activité. » (1) L'intérêt, donc, n'est ni inné, détaché du monde des choses, ni venu entièrement du dehors : c'est un lien organique entre l'individu et la chose, et il faut que l'individu ait des dispositions antérieures susceptibles de le pousser à répondre à ces choses.

Cette théorie de l'intérêt change entièrement les méthodes de l'éducation du passé. Les vieilles théories supposaient que l'importance de l'intérêt consistait dans l'opposition qu'il offrait à l'effort. L'intérêt était alors synonyme de sensations agréables reçues des objets du dehors, tandis que l'effort signifiait l'accomplissement des tâches malgré qu'elles fussent ingrates ; par conséquent, l'éducation ouvrait une brèche entre l'intérêt et l'effort.

D'un côté, s'élève la théorie d'antan, affirmant qu'il est dangereux de laisser l'enfant suivre ses intérêts à lui. Le devoir qui incombe à l'école, d'après cette théorie, c'est de préparer les enfants pour l'avenir, car si nous les laissons agir à leur gré, ils ne se pourront adapter à la vie future. La vie, n'est-elle pas toute hérissée de difficultés et d'obstacles à surmonter ? La voie des hommes, n'est-elle pas jonchée d'épines plutôt que de roses ? Si nous laissons l'enfant s'habituer aux expériences agréables, que fera-t-il quand les choses et les événements désagréables de la vie surgiront devant lui ? Ne subissons-nous pas, dans la vie, des expériences désagréables, afin d'obtenir quelque chose qui vaut la peine ? Ne supportons-nous pas des privations pour les idéals de l'avenir ?

L'autre théorie pose le point de vue exactement opposé à celui-ci. Elle soutient que c'est une sottise d'enseigner à l'enfant quelque chose d'ennuyeux. Quand l'enfant étudie par force, il en résulte un gaspillage de temps et d'énergie.

1. JOHN DEWEY, *L'école et l'enfant*, p. 53-54.

L'enfant, tout simplement, ne peut rien apprendre sans que ses émotions et ses désirs entrent en jeu. Tout ce qu'il fait, en ce cas, c'est de duper le professeur : il s'adonne émotionnellement et intellectuellement à un autre intérêt et prétend qu'il suit le professeur. En provoquant les efforts de l'enfant, nous ne faisons que substituer d'autres intérêts (ceux d'une récompense future à gagner, ou d'une punition à éviter) à l'intérêt authentique. Quels sont donc les résultats éducatifs ? Non seulement, que l'enseignement est très inefficace, et que l'élève conçoit une disposition négative envers l'école, le professeur et la matière d'études, mais bien pis : c'est que l'élève apprend à mentir et à dissimuler : qu'il perd sa volonté à lui, et que tout ce qu'il est capable de faire, c'est simplement d'applaudir à tout ce que disent ceux qui sont plus forts que lui.

Conformément à ces théories de la séparation de l'intérêt et de l'effort, les deux théories d'éducation s'étaient formées. L'une méprisait entièrement les désirs de l'enfant. « Quoiqu'on enseigne à l'enfant, il faut prendre soin que ce soit quelque chose qu'il n'aime pas », telle était l'interprétation populaire de cette théorie dans l'éducation. Elle voulait enseigner des tâches abstraites consistant à surmonter les difficultés rencontrées, sans prendre soin des attitudes et des réactions antérieures. C'était l'école qui suivait la théorie des facultés. Elle ne se souciait pas du monde extérieur, ni des situations qu'offrait le présent. Elle voulait enseigner aux individus certaines habiletés en espérant que, lorsqu'une situation se présenterait, l'enfant serait capable d'appliquer ses habiletés acquises. L'autre théorie n'a pas négligé l'intérêt, mais elle a oublié la vie innée de l'enfant. L'enfant était considéré comme un être passif, et non comme un participant actif dans la formation de sa vie. Cette théorie a insisté sur la méthode qui consiste à « donner » plutôt qu'à « laisser prendre », aussi

en pratique, s'est-elle traduite en « leçons de choses ». On présentait des objets isolés à l'enfant, sans attacher d'importance à ce fait qu'on n'apprend qu'en faisant des efforts pour résoudre des problèmes. Ces présentations d'objets ont abouti à des excitations hasardeuses, incapables de provoquer l'intérêt et l'effort sincères, et les éducateurs étaient forcés de « sucrer » l'éducation, de l'embellir, pour que l'enfant pût maintenir son intérêt superficiel et son excitation sensorielle.

L'une comme l'autre de ces deux théories porte en elle un grave danger. La première s'efforce de préparer l'enfant aux difficultés de la vie. En réalité, ce procédé entraîne une division des intérêts des enfants. L'enfant possède ses impulsions et ses intérêts à lui. Or, si le professeur entreprend de les supprimer, ils se cachent momentanément, et ne font que se dérober à la vue, mais, bien que, superficiellement, l'enfant puisse répéter comme un perroquet les mots et les phrases du professeur ou du livre, son individualité innée se révolte, et ses impulsions se masquent, non satisfaites, non réalisées et non éduquées. Les résultats peuvent être assez graves : s'il n'y a pas en conséquence de troubles mentaux, il s'ensuivra, sans doute, des troubles moraux. L'autre théorie ne semble pas plus valide. Du moment que les objets doivent « être rendus » intéressants pour l'élève, il est évident que l'intérêt réel fait défaut. C'est seulement extérieurement que l'enfant réagit, et il arrive souvent qu'il ne va que vers la « pilule dorée » et non pas envers la matière même qu'on lui veut communiquer. Or, l'enfant, ainsi, ne s'identifie pas avec la matière, et sa croissance n'est pas secondée.

La conception de l'intérêt de Dewey mène dans une autre direction. L'intérêt de l'enfant marque ses besoins. Quand il prend contact avec une étude quelconque, il est déjà en possession de certains instincts et d'habitudes prises antérieurement. Il y a toujours en nous des intérêts

tourbillonnants qui tendent vers une direction déterminée : « L'absence complète d'intérêt, ou l'état d'équilibre parfait dans la distribution des intérêts, est un mythe, comme l'histoire de l'âne inventée par la scolastique » (1). Ces intérêts constituent la personnalité de l'enfant, tout son être. Ils s'attachent émotionnellement à un objet extérieur et s'expriment dans et par cet objet.

Cette conception de l'intérêt renferme la réponse, à la fois aux partisans de la théorie de l'effort pour l'effort et aux faiseurs d'arguments contre l'effort. Intérêt ne signifie pas attraction vers un objet qui est « rendu » agréable, mais travail et effort conscients en vue d'atteindre quelque chose qui réponde à des besoins. Or, ce dont on a besoin n'est pas toujours d'un accès facile, et, très souvent, on doit même traverser des barrières bien désagréables sur le chemin du succès. La taille des empêchements varie selon que les intérêts changent et se compliquent. Au fur et à mesure que l'enfant croît, et que la portée de ses expériences s'élargit, il commence à voir dans les choses, comme des parties d'un tout, et son effort grandit pour surmonter les obstacles. Les intérêts changent peu à peu, et, de directs et immédiats, deviennent indirects et médiats : par suite, l'effort fourni pour des intérêts éloignés, croît graduellement. Il s'ensuit donc que le rôle de l'éducateur consiste à faire voir à l'enfant les rapports qui existent entre les choses, entre les actions et les conséquences, et à fournir à son intérêt des occasions de se faire sentir, et alors l'enfant fera des efforts pour surmonter les difficultés que représentent les barrières désagréables. Que l'enfant agisse pour un but qui lui est propre, et il s'efforcera de l'atteindre ; qu'il ait des problèmes bien à lui, et il donnera les efforts nécessaires

1. JOHN DEWEY, *L'école et l'Enfant*, p. 55

Il s'agit de l'âne de Buridan qui est placé entre deux bottes de foin et qui, ne pouvant pas décider laquelle manger la première, meurt de faim.

pour les résoudre, et ainsi, les efforts ne seront pas opposés aux intérêts, au contraire, ils pénétreront toutes les activités auxquelles l'enfant participe volontairement. Plus l'intérêt est grand, et plus grand est l'effort fourni.

Le même rapport existe entre l'intérêt et la discipline. La discipline n'est pas non plus opposée à l'intérêt. L'enfant lutte vers ses buts, vers l'atteinte de ses intérêts à lui et, au fur et à mesure qu'il s'efforce, il exerce une discipline sur lui-même. Cette discipline est authentique, elle n'est pas imposée, mais subie volontairement ; elle ne naît pas d'un sentiment de peur, mais de courage. Pour être capable de suivre ce qu'on a projeté et ce qu'on considère comme digne d'être suivi, on apprend à braver des difficultés au lieu de les éviter. La discipline par coercition n'est pas la vraie discipline, ce n'est que la discipline non pensante et non critique du soldat. Ce n'est pas la discipline que saurait désirer une société démocratique. On ne peut parvenir à une discipline véritable, que si l'individu fournit des efforts pour résoudre ses problèmes à lui, et s'il suit les intérêts qui lui sont propres.

« Bien que nous puissions mener un cheval jusqu'à l'abreuvoir, nous ne pouvons le forcer à boire... Bien que nous puissions mettre un homme dans un établissement pénitentiaire, nous ne pouvons le forcer à être pénitent... On peut empêcher un homme de pénétrer dans les maisons d'autrui, en le mettant sous les verrous, mais cela ne changera pas ses dispositions pour le cambriolage ». (1). La discipline extérieure ne signifie pas nécessairement une discipline innée. La méthode d'éducation doit entraîner la vie et les tendances déjà existantes, et alors l'individu sera un être discipliné, non à cause d'une coercition extérieure, mais parce qu'il veut atteindre ses buts, parce qu'il désire s'exprimer.

1. JOHN DEWEY, *Democracy and Education*, p. 32.

« Si l'on conçoit la discipline en termes intellectuels, c'est-à-dire comme le pouvoir habituel d'aborder un travail mental avec succès, efficacité, elle s'identifie avec la liberté dans son sens propre ; car liberté d'esprit équivaut à pouvoir mental capable de s'exercer indépendamment de toute sujétion étrangère » (1). La liberté est synonyme de la discipline, telle que Dewey la conçoit. Un homme ne peut parvenir à la discipline de soi-même que lorsqu'il est libre de résoudre ses problèmes à lui, lorsqu'il est capable de penser pour lui-même. Or, la discipline dans l'école d'autrefois, voulait dire la discipline extrinsèque, imposée du dehors. Il ne pouvait en être autrement. Dans l'école où les matières d'études étaient extrinsèques, où l'on ne prêtait nulle attention aux besoins de l'enfant, la discipline, fatalement, devait être extrinsèque, comme la méthode coercitive. La discipline acquiert un autre sens dans l'école nouvelle, où l'on prend soin des intérêts des enfants et où on les guide. C'est la discipline de l'homme libre dans la société libre, la discipline qui ne peut être acquise que dans la liberté.

*
* * *

Dewey ne fait pas de distinction entre programme et méthode qui ne sauraient être considérés séparément. Le nouveau programme ne peut progresser qu'en appliquant dans les méthodes les principes de l'intérêt uni à l'effort, de la discipline unie à la liberté, et, d'autre part, les méthodes nouvelles n'aboutissent qu'en tenant compte des besoins des enfants dans les matières proposées. On doit poser en même temps tous ces problèmes liés étroitement : Que faire ? L'enfant voudrait-il le faire ? Peut-il le faire, et comment le faire le plus avantageusement ? Si l'un de ces

1. JOHN DEWEY, *Comment nous pensons*, p. 90.

problèmes était omis, tout l'édifice bâti sur les solutions des autres, s'écroulerait.

Les méthodes des écoles sont basées sur des comparaisons fausses entre l'enfant et l'adulte. On suppose qu'il y a similitude là où il y a distinction marquée, et l'on voit une différence là où il existe une identité (1).

D'un côté, on croit que ce sont seulement des adultes, désireux de réaliser leurs buts et de résoudre leurs problèmes personnels, et, par suite, seuls ces adultes sont autorisés à choisir les moyens et les matériaux nécessaires à l'accomplissement de leurs tâches. L'enfant, par contre, n'a pas de buts à lui ; on doit les lui imposer, on doit lui fournir nos intérêts et lui demander d'agir comme les adultes le veulent. Comme on demande de l'initiative à l'adulte, on exige de la docilité de la part de l'enfant. De l'autre côté, on croit que l'enfant a les mêmes facultés pour apprendre que l'adulte, et qu'il doit apprendre à faire les mêmes choses afin d'agir comme lui. Le résultat de cette supposition dans l'éducation, c'est la méthode analytique, l'ordre logique dans les livres d'études, les généralisations, l'arrangement des études du simple au complexe, etc.

L'erreur de la première supposition a été démontrée dans la discussion qui traitait de l'intérêt. Nous avons prouvé que l'enfant, comme l'adulte, possède des intérêts à lui. De même, nous voyons clairement l'erreur de la seconde supposition : les intérêts dépendent des habitudes et des attitudes existantes, et sont sûrement sujets aux variations.

Cela semble être un truisme, et pourtant l'éducation, les méthodes existantes ne le suivent pas. Les livres de classe, les conférences des professeurs maintiennent encore l'arrangement systématisé des adultes. Les spécialistes, assis dans leurs cabinets, organisent encore les matières scolaires à apprendre selon les meilleurs systèmes logiques, sans se soucier du processus de l'étude de l'enfant.

1. JOHN DEWEY, *Psychology and Social Practice*, p. 10-20.

L'opposition à cet ordre logique dans l'enseignement est formulée dans la conception de l'intérêt que nous venons de discuter. L'enfant ne peut apprendre une chose que lorsqu'il s'y intéresse, et il ne s'intéresse que lorsqu'il en éprouve le besoin pour résoudre ses problèmes. Or, un livre, logiquement conçu, peut représenter le livre d'études de l'homme de sciences, qui est capable d'analyser, et qui se dirige du simple au complexe. Les choses sont décomposées en leurs éléments, présentées l'une auprès de l'autre, afin de voir comment la chose complexe était composée à l'origine. On voulait, par erreur, disposer les matériaux destinés aux enfants de façon identique : en dessin, par exemple, on enseignait les lignes et les courbes avant les choses complètes ; dans la langue, les lettres, les mots et, ensuite seulement, les phrases ; dans les sciences, les éléments isolés, puis, le phénomène entier.

Ceci est-il bien la meilleure méthode d'enseignement ? Non. C'est seulement nous, adultes, qui analysons, mais l'enfant accepte les choses comme des « tous » ; c'est seulement quand il apprend à bien connaître des choses qu'il devient capable de séparer et de distinguer des parties différentes. De sorte que la marche de l'enseignement ne doit pas aller du simple au complexe, mais, au contraire, du complexe au simple.

Quels sont les résultats de l'enseignement qui procède par analyse ? C'est que, « En apprenant par cœur cette imitation partielle et cette copie desséchée des vues logiques de l'adulte, l'enfant en arrive ordinairement à ne pas se servir de sa propre logique, subtile et vivante » (1). La propre pensée logique de l'enfant est entravée parce qu'elle est asservie par les formules des adultes : « La logique introduite dans la matière d'enseignement est la logique de l'adulte... L'habileté à décomposer une question, à définir

1. JOHN DEWEY, *Comment nous pensons*, p. 86,

les éléments et à les grouper en diverses classes déterminées d'après les principes généraux, représente la faculté logique développée à un degré élevé, degré qu'on n'atteint qu'après un sérieux entraînement... Du point de vue de la matière à enseigner, la logique constitue la fin, le dernier terme de l'éducation, non son point de départ » (1).

Un tel arrangement ne convient pas aux enfants. Il faut substituer à cet ordre logique, l'ordre psychologique qui suit la progression de l'étude de l'enfant. Il faut que la méthode d'enseignement soit basée sur les expériences des enfants. Dans ces expériences, le concret, c'est le complexe, le synthétique, le tout ; l'abstrait, c'est le simple, l'analytique, la partie isolée ; et plus l'enfant est jeune, moins d'analyses, moins d'éléments isolés doivent entrer dans les études.

Il ne s'ensuit pas que le processus de la pensée est négligé. Au contraire. C'était l'erreur des éducateurs du passé qui remettaient la pensée à plus tard. Selon Dewey, « La pensée débute au moment où le bébé, qui a perdu sa balle, commence à prévoir la possibilité d'un événement non encore réalisé : la retrouver, et quand il commence à chercher des moyens vers la réalisation de cette possibilité, et à guider, grâce à l'expérimentation, ses actes selon ses idées, à chercher la preuve de ses idées » (2). Cependant, il ne faut jamais perdre de vue l'âge de l'élève ni ses intérêts. La pensée, comme nous l'avons démontré, n'a lieu que lorsque l'enfant ressent de l'intérêt, mais l'analyse, les éléments simples, sont en dehors de son champ d'intérêts. Cette phase appartient à la pensée logique de l'adulte et non à celle de l'enfant. L'analyse employée dans les méthodes d'éducation fournit des matériaux tout prêts à l'enfant, qui n'a plus qu'à apprendre des mots pour les répéter dans des récitations qui les procurent, soit une

1. JOHN DEWEY, *Comment nous pensons*, p. 87.

2. *Ibid.*, p. 92-93.

bonne note, soit une punition. Il n'y a rien d'étonnant à ce qu'après la récitation mécanique sans lien avec des besoins, on ne pense plus à la matière récitée, et à ce qu'une fois les examens terminés, on néglige de ramasser le livre qu'on avait jeté dans un coin.

*
* * *

Le problème principal de la méthode de Dewey, c'est pourtant l'éducation du caractère de l'enfant, c'est-à-dire l'éducation de ses émotions, de ses habitudes et de ses dispositions. Le processus de l'enseignement d'une matière scolaire, dit Kilpatrick, comprend trois parties : l'enseignement du sujet même, des éléments « associés » à ce sujet dans l'expérience antérieure, et des éléments « concomitants », c'est-à-dire des attitudes et des habitudes qui se forment inconsciemment pendant la leçon (1). En soulignant l'enseignement « concomitant » et en insistant sur la formation du caractère plutôt que sur l'enseignement du sujet, Kilpatrick suit Dewey. Quelle personnalité naîtra de ces méthodes d'enseignement ? Va-t-elle suivre aveuglément l'autorité, ou penser à ses actions et aux actions d'autrui ; l'élève va-t-il devenir un égoïste mesquin bien assis sur ses intérêts étroits, ou un individu libre qui crée par et pour la société : ses attitudes seront-elles d'amour ou de haine, de franchise ou d'hypocrisie ? Ces éléments « concomitants » doivent représenter la pierre de touche de la méthode. Ils ne font défaut dans aucun des sujets enseignés à l'école, mais ils sont enseignés plus inconsciemment que consciemment, plus indirectement que directement, et ils dépendent des rapports du maître avec les enfants, des enfants entre eux, du comportement des enfants pendant leur travail, de leur liberté d'expression ; et c'est bien évident que, pour obtenir des résultats désirables, non

1. KILPATRICK, W. H. *Foundations of method*.

seulement les pouvoirs intellectuels doivent être soignés, mais aussi, et plutôt, les émotions et les habitudes.

Dewey énumère quelques attitudes vers lesquelles les méthodes d'éducation intellectuelle doivent tendre : la droiture d'esprit, l'esprit ouvert, l'intégrité mentale (single mindedness) et la responsabilité (1).

Par la première, la droiture d'esprit, il faut entendre la connexion organique entre l'individu et la matière. « Dans les cas anormaux, on pense à soi-même non comme une partie des agents d'exécution, mais comme un objet séparé, comme il arrive lorsque l'acteur pense à l'impression qu'il fera sur les spectateurs ». (2) Par conséquent, il faut que l'élève ne soit pas conscient du fait qu'il étudie la matière pour la connaître, la pouvoir réciter ou l'appliquer, de crainte que la confiance ne soit perdue et que toute énergie ne se dirige vers « une séparation entre la conscience et le fait qu'il faut envisager ou l'activité qu'il faut accomplir ». (3) Que l'enfant participe aux larges activités où il y ait besoin d'habileté dans la matière enseignée, et il apprendra la matière inconsciemment. Il va sans dire, que Dewey ne souhaite pas que l'élève soit dupe et que la leçon soit glissée dans ses activités, sans qu'il s'en aperçoive, mais que le sujet soit une partie du travail de l'enfant, un moyen de trouver la solution d'un problème (4).

L'esprit ouvert est la seconde attitude désirable. Qu'on ne suive pas aveuglément et opiniâtrement les voies conventionnelles, mais qu'on accepte des suggestions nou-

1. JOHN DEWEY, *Democracy and Education*, p. 204-211.

2. *Ibid.*, p. 204.

3. Cité par R. DUTHIL, *Les écoles de demain*, note du traducteur p. 34.

4. DEWEY dit : « C'est plus facile d'indiquer ce que c'est que la « droiture » dans les termes négatifs que dans les termes positifs. La conscience de l'impression qu'on produit sur autrui (self consciousness), l'embarras, et la contrainte sont ses ennemis menaçants. »

JOHN DEWEY, *Democracy and Education*, p. 204.

velles. L'enfant ne peut croire que dans l'expansion continue. « Les pires résultats de l'opiniâtreté et des préjugés, c'est qu'ils entravent le développement, qu'ils ferment l'esprit aux nouveaux stimuli... Esprit ouvert ne veut pas dire esprit vide. Mettre une enseigne disant, « Entrez, il n'y a personne à la maison » n'est pas l'équivalent de l'hospitalité. » (1) Ainsi, l'esprit ouvert est opposé à la rigidité et au conservatisme, mais en même temps, il n'accepte pas sans examen.

La troisième attitude désirée, c'est l'intégrité de l'esprit (single mindedness), c'est-à-dire que l'individu apprenne à suivre franchement ses intérêts. Que les masques opaques des individualités supprimées disparaissent, et que de jeunes visages, heureux et confiants rayonnent. Que la division entre la vie émotionnelle et intellectuelle disparaisse, et qu'on ne soit pas forcé de servir deux maîtres à la fois.

Et finalement, il faut que l'élève développe en lui une attitude de responsabilité vis-à-vis de ses actions. Quand l'élève travaille par contrainte, pour les buts d'autrui, cette responsabilité innée est impossible ; en outre, lorsqu'il lutte pour ses buts à lui, et que chaque pas tend vers la conséquence, il développe en lui une disposition à considérer à l'avance les résultats probables d'une action et à en accepter les conséquences..

C'est vers le développement de ces attitudes que la méthode d'éducation doit manœuvrer. Les sujets scolaires ne sont que des outils pour la « méthode large », pour le développement du caractère.

Or, ces attitudes ne sont ni purement intellectuelles, ni purement individuelles. D'après Dewey, l'attitude émotionnelle et les habitudes sont la base même de l'attitude intellectuelle. Les attitudes ne surgissent pas subitement,

1. *Ibid.*, p. 206.

mais se dégagent peu à peu des habitudes de l'individu, de ses réactions envers l'ambiance, de ses rapports avec la société.

L'habitude joue un grand rôle dans le vocabulaire éducatif de Dewey. Elle représente la base de toute formation de caractère, de toutes les actions de l'homme. En effet : « Le caractère est le nom qu'on donne aux rapports mutuels des habitudes » (*working interaction of habit*) (1). L'habitude n'est pas quelque chose de statique qui nous mène aux actions routinières. La routine n'est qu'un seul genre d'habitudes. L'habitude en général représente beaucoup plus que l'action routinière. « La répétition... n'est pas l'essence de l'habitude. La tendance à répéter des actions est l'incident d'un grand nombre d'habitudes, mais pas de toutes les habitudes. » (2) Il y a des phases de l'habitude dans lesquelles « elle est projective, dynamique en qualité, prête pour la manifestation » (3), de même « elle opère dans quelque forme subordonnée, subjuguée, même quand sa domination n'est pas visible ». (4) Les attitudes et les dispositions ne sont qu'une forme d'habitudes, et pour fournir les dispositions, il faut nourrir les habitudes.

Lorsque le caractère trouve son expression dans les habitudes, l'importance de celles-ci dans les méthodes éducatives devient plus évidente. Le caractère n'est pas quelque chose de sacré ou de spirituel. Ce n'est là que le résultat de la manière dont s'est établi le contact entre l'individu et le groupe social. « La conduite est toujours partagée », (5) déclare Dewey. Par conséquent, guider la formation du caractère de l'enfant, revient toujours à guider ses habitudes et à le laisser agir dans l'ambiance

1. JOHN DEWEY, *Human Nature and Conduct*, p. 40.

2. *Ibid.*, p. 42.

3. *Ibid.*, p. 41.

4. *Ibid.*, p. 41.

5. *Ibid.*, p. 17.

sociale, en dirigeant son contact avec elle. Ainsi, la direction des habitudes assurera celles des attitudes.

Du moment qu'habitude signifiait seulement actions routinières, les méthodes d'éducation n'avaient qu'une fonction négative à l'égard des habitudes. Et le problème se posait de savoir comment les éviter, comment ne pas les inculquer. Le corps humain pourtant est actif, il devait agir, et il agissait sans aucune direction. L'éducation était occupée par l'enseignement de sujets scolaires. Elle omettait entièrement la « méthode large » de l'éducation, les habitudes de l'enfant. Dewey, tout au contraire, s'occupe de la direction des habitudes et non pas de leur annihilation. Si « l'étoffe où la pensée puise ses matériaux se trouve dans les habitudes (1) » et si notre volonté et notre morale dépendent des habitudes, la devise : « se garder des habitudes » se change en « guider les habitudes » ; dès que les habitudes ne viennent pas par magie, mais sont formées par le comportement, par les actions, tout l'effort de la méthode se porte sur le comportement de l'individu dans l'ambiance.

On se demandera donc quelles sont les habitudes désirables ? Les critères de Dewey sont vrais pour les méthodes aussi bien que pour les programmes : la croissance et la création de l'individu dans le milieu social, et par le milieu social. « Apprendre ?... Certainement ; mais vivre d'abord, et apprendre par la vie et dans la vie (2) ». C'est ainsi que le succès de la « méthode large » sera assuré.

II

Les méthodes d'éducation entraînent les applications et les procédés. Le problème se pose donc de savoir quels

1. JOHN DEWEY, *Art and Education*, Barnes Foundation Press, New-York, Horace Liveright, 1929, p. 66.

2. JOHN DEWEY, cité par CLAPARÈDE ED. Introduction à *L'école et l'Enfant*, p. 16.

doivent être les procédés basés sur l'enseignement psychologique, sur la conception nouvelle de l'intérêt et, enfin, quel doit être le procédé quotidien d'enseignement qui crée les habitudes socialisées.

Le nouveau programme simplifie le problème de la nouvelle méthode. Les matières ne sont pas enseignées comme sujets scolaires, mais comme parties d'activités, et elles se présentent mêlées, telles que nous les offrent les situations de la vie. Pour que les situations soient réelles pour les enfants, pour qu'elles les intéressent, pour qu'elles fournissent des buts à atteindre et des obstacles à surmonter, on utilise la plus précieuse tendance qui existe chez l'enfant : la tendance à jouer.

Des théories diverses ont été avancées à propos du jeu. Le jeu, affirment les uns, c'est la tendance au délassement ; les autres, au contraire, déclarent que le jeu est un résultat de l'emploi d'un superflu d'énergie. Une théorie maintient que c'est dans le jeu que l'individu répète le processus du développement de la race, et une autre encore soutient cette thèse que le jeu est une préparation aux occupations de l'adulte. Le jeu, pour Dewey, n'est qu'une forme d'intérêt. L'enfant veut s'exprimer dans quelques activités, et il joue. C'est incidemment qu'on se délasse, qu'on consomme l'énergie superflue ; on peut même suivre le développement de la race ou répéter le travail de la vie future, pourtant cela ne veut pas dire que ces résultats accidentels soient les causes du jeu. Le jeu, donc, ne représente qu'une activité projetée remplie d'intérêt. C'est un genre d'activité dont les moyens jouent un grand rôle et les buts ne sont pas trop éloignés. Néanmoins, il existe des buts à atteindre. Dans la plus haute phase de l'expression individuelle, le jeu signifie l'art, qui donne sa variété et sa souplesse à la vie, qui ajoute de nouvelles et profondes significations aux activités quotidiennes, et porte l'imagination

à l'embellissement de la vie, au bonheur et à la joie (1).

Dans les méthodes d'éducation, cette conception du jeu introduit de grands changements. Suivant les théories d'après lesquelles le jeu est un délassement ou un superflu d'énergie, on l'avait séparé du programme d'études. Tout au plus, une heure de jeu signifiait-elle une heure réservée au repos ou à l'épuisement. Aux Etat-Unis, le nom même « extra-curricular activity » indiquait l'exclusion des jeux du programme d'études.

La théorie qui considère le jeu comme une récapitulation d'activités de la race, l'a enfermé dans des cadres étroits, rigides et établis d'avance, et les intérêts spécifiques de l'enfant furent négligés.

La théorie la plus réelle, c'était celle qui faisait du jeu une préparation à la vie future. Les méthodes d'éducation comprenaient le jeu, mais, comme nous l'avons vu, on négligeait là les intérêts présents. Pour la préparation à la vie future, on s'occupait beaucoup des facultés, on entraînait les sens, mais on ne se souciait pas de l'expression de l'enfant par le jeu, et de sa participation à la vie.

Pour Dewey, le jeu est partie intégrante de la vie de l'enfant. Le jeu, donc, doit devenir le point d'appui de la méthode, et s'introduire dans l'enseignement de tous les sujets scolaires. On ne doit pas reléguer le jeu aux heures spéciales, mais il faut qu'il pénètre dans toutes les activités, qu'il soit utilisé par les méthodes d'éducation, afin d'élever l'enfant comme membre de sa petite communauté, pour qu'il s'exprime dans les activités sociales.

Le jeu possède une grande valeur intrinsèque. Il crée les habitudes de l'enfant et les renforce ; il donne l'essor à l'imagination qui s'appuie sur ces habitudes et l'élève au-

1. JOHN DEWEY, *Human Nature and Conduct*, p. 59-64. Pour les idées de Dewey sur l'art, voir : *Experience and Nature*, p. 354-393.

dessus du niveau des affaires quotidiennes. C'est par le jeu qu'on peut faire de l'école un endroit joyeux pour les enfants. C'est par le jeu qu'on peut enseigner les sujets scolaires sans coercition et sans ennui, ainsi que sans « sucrer » les matières. Les sujets ne sont plus morcelés, mais deviennent parties du jeu dans lequel l'élève est engagé.

Dewey décrit les méthodes du « jardin » de Teachers College, Columbia University à New-York (1). Les éducateurs de cette école se posent les questions suivantes : « Parmi les activités spontanées de l'enfant, en apparence sans but et sans valeur, est-il possible d'en découvrir quelques-unes qui puissent être utilisées pour des fins reconnues utiles ; qui puissent, par exemple, par une éducation appropriée, se transformer en premiers essais d'expression esthétique, soit en art pur, soit en arts appliqués, etc. ? » (2). Les problèmes ont été résolus par les jeux sociaux de l'enfant. Et ce n'est que par l'association du jeu de l'enfant aux occupations d'un intérêt social, que les meilleurs résultats ont été obtenus.

On a commencé par une poupée. La classe possède une poupée ; la poupée a besoin de vêtements ; toute la classe veut les faire. Voilà le besoin et l'intérêt. On fournit les matériaux et les outils, du papier et des ciseaux, et les problèmes surgissent : comment les faire, comment commencer, comment continuer, etc... Le professeur est là, il guide, il dirige, il propose, il donne des renseignements, il en refuse d'autres. Tous les enfants, donc, participent à un travail, dans un but commun, et c'est ainsi qu'ils vivent et créent dans leur société.

Ce jeu social peut se développer sans cesse. La poupée a besoin d'une maison. Un nouvel intérêt et de nouveaux problèmes surgissent : comment bâtir, où prendre les

1. JOHN DEWEY, *Les Ecoles de demain*, p. 103-108.

2. *Ibid.*, p. 104.

matériaux. Ensuite on a besoin de meubles, de vaisselle pour la famille de la poupée. Une multitude de problèmes apparaissent, qui, tous, sont nés d'une situation sociale et qui tous, exigent une participation coopérative.

Cette méthode d'enseignement par les activités sociales ne s'arrête pas au « jardin d'enfants ». Seulement, le niveau change. Les activités se compliquent, les fins à gagner s'éloignent et deviennent de plus en plus indirectes. On a besoin de plus de renseignements et de plus d'habiletés particulières. L'enfant étudie les habiletés pour être capable d'accomplir sa part de travail, et il arrive même très souvent que les habiletés attirent l'enfant et deviennent incidemment des buts en elles-mêmes.

Il y a trois matières distinctes autour desquelles les intérêts se concentrent : la géographie, l'histoire et les sciences naturelles. La méthode formelle du passé les dessèche, et Dewey esquisse des méthodes nouvelles.

L'étude de la géographie en accord avec les activités naturelles de l'enfant, se divise en quatre parties, dont toutes traitent des rapports de l'homme avec son milieu naturel : la géographie commerciale, la géographie politique, la géographie physique et la géographie mathématique. C'est dans cet ordre successif que la géographie doit être enseignée.

Tout d'abord, viennent le contact et les rapports entre les hommes. « Un lac, une rivière, une plaine, une montagne ont une signification sociale avant d'en avoir une physique, car ils jouent un rôle soit en modifiant, soit en facilitant les relations humaines » (1). Sous le nom « géographie commerciale », Dewey comprend « tout ce qui a trait aux échanges et aux communications entre les hommes par les moyens qu'offre la nature » (2).

La géographie commerciale est suivie de la géogra-

1. JOHN DEWEY, *L'Ecole et l'Enfant*, p. 151.

2. *Ibid.*, p. 152.

phie politique qui traite également du contact social, mais plutôt du contact entre les groupes. Ensuite, vient la géographie physique qui traite du contact de l'homme avec la nature, et, finalement, la géographie mathématique, qui traite de contacts encore plus éloignés.

La méthode ancienne commençait par les généralisations, les définitions d'un côté, ou par des éléments simples de géographie de l'autre. On présentait à l'enfant les résultats scientifiques et on ne se souciait pas de savoir si ses intérêts présents s'accordaient avec cette étude si bien et logiquement combinée. La méthode nouvelle, s'appuyant sur l'intérêt d'enfant, ne procède à un « arrangement » de la matière que du point de vue de l'intérêt.

« Je crois que la question de la méthode se réduit finalement à la question de l'ordre du développement des pouvoirs et des intérêts de l'enfant... Je crois que l'aspect actif précède le côté passif de la nature de l'enfant ; que l'expression vient avant l'impression consciente... Je crois que les idées (les processus intellectuels et rationnels) résultent aussi de l'action... Je crois que l'image est le grand instrument de l'instruction » (1). Pour que l'image définitive se forme, il faut que l'enfant ressente de l'intérêt, et il ne saurait s'intéresser qu'aux choses qui sont à sa portée.

L'étude socialisée sert donc, à la fois, le processus et le but de l'éducation. Elle rend l'étude plus compréhensible, elle forme des images bien définies, et elle initie l'individu à participer au travail de son groupe. Ainsi, la méthode de l'étude de la géographie diffère des méthodes du passé. L'enfant commence à traiter des situations humaines. Bien que complexes, ces situations sont claires et concrètes, et du complexe il se dirige vers le simple, du concret il va à l'abstrait.

1. JOHN DEWEY, *My Pedagogic Credo*, p. 13-14.

L'histoire est traitée selon une méthode analogue : « L'histoire est une matière vivante ou morte pour l'esprit des enfants, selon qu'elle est ou qu'elle n'est pas présentée sous l'angle sociologique. Traitée comme un procès-verbal du passé, elle est purement mécanique » (1). La structure de la société existante est trop compliquée pour que l'enfant puisse la comprendre, mais les phases typiques, exposées dans une forme élargie de l'histoire, peuvent jeter une lumière sur la vie présente : « La Grèce par exemple, représente le rôle de l'art et des pouvoirs d'expression individuelle ; Rome nous fait voir sur une grande échelle, les éléments, et les forces déterminantes de la politique... et une étude encore plus simple des chasseurs, des nomades, des agriculteurs, des civilisations débutantes, celle des effets produits par l'introduction des outils de de fer, servira à réduire l'extrême complexité de la vie sociale aux éléments les plus facilement saisissables pour l'enfant » (2).

L'étude de l'histoire n'a de valeur que lorsque la méthode d'enseignement rend les événements de la vie présente plus compréhensibles et plus clairs. Il faut étudier les époques historiques non par égard pour elles, comme le veulent les herbartiens. « Le passé en tant que passé est mort ». Il le faut étudier pour la vie sociale du présent. Pour cette raison, l'histoire n'a pas de valeur non plus, lorsqu'on étudie les héros, sans connexion avec la vie sociale, sans éclairer le milieu et la signification sociale de leur lutte. « Il est à craindre que l'histoire ne devienne une série d'anecdotes » (3).

La méthode de Dewey divise l'enseignement de l'histoire, dans l'école élémentaire, en trois périodes (4). La

1. JOHN DEWEY, *L'École et l'Enfant*, p. 163.

2. *Ibid.*, p. 153-154.

3. *Ibid.*, p. 156.

4. *Ibid.*, p. 119-128.

première période, qui comprend les trois premières années, touche « à peine de l'histoire au sens local et chronologique du mot. Mais c'est elle qui a pour but de donner à l'enfant l'intuition des diverses activités sociales et de les lui faire envisager avec sympathie » (1). On présente aux enfants de six ans les occupations typiques de leur localité; aux enfants de sept ans l'évolution des inventions et leur influence sur la vie sociale; aux enfants de huit ans, les grands mouvements de migration, d'exploration et de découvertes qui ont rendu le monde entier accessible aux activités humaines. Cette première période ne s'occupe ni d'époques, ni de l'histoire des pays spécifiques. La deuxième période à partir de 8 ans souligne déjà des localités en partant de l'endroit et des pays où l'enfant vit, et ce n'est que dans la troisième période qu'on attire l'attention sur l'ordre chronologique.

La même méthode est appliquée dans l'étude des sciences (2). Non pas la méthode qui repose sur l'arrangement logique de la matière présentant des faits tout prêts, mais bien sur l'ordre psychologique qui éveille et cultive l'intérêt de l'enfant considéré au stade particulier de développement auquel il est parvenu. On consacre tous ses soins, non pas à l'étude de la « science », mais à l'enseignement du traitement scientifique des matériaux d'expérience journalière. Au premier abord, l'application d'une telle méthode semble devoir entraîner une perte de temps, pourtant, cette perte est compensée par des gains en ce qui concerne la compréhension et l'intérêt chez l'enfant, et aussi par le fait que l'élève acquiert le pouvoir et l'indépendance qui l'aideront à traiter les matériaux qui sont à sa portée. Dans les méthodes d'autrefois, on tentait d'enseigner des faits, dont cependant, la majorité s'oubliaient plus tard, et bien que ce ne soient que quelques spécia-

1. JOHN DEWEY, *L'école et l'enfant*, p. 127.

2. JOHN DEWEY, *Democracy and Education*, p. 256-270.

listes qui les utilisent, tandis que les habitudes scientifiques acquises contribuent à la formation du comportement de l'élève. De plus, même pour les spécialistes, la méthode ci-dessus mentionnée implique plus de confiance en soi et plus d'indépendance d'esprit : « En effet ceux qui deviennent des hommes couronnés de succès en sciences, sont ceux qui parviennent à éviter les pièges de l'introduction scolastique traditionnelle dans la science » (1). Le pur enseignement scientifique peut représenter la « science » à l'étudiant qui fait des recherches, au spécialiste, mais non pas à l'enfant. D'ailleurs, même les exercices de laboratoire ne sont pas nécessairement scientifiques. La preuve en est dans l'existence de problèmes : l'élève résout-il ses problèmes à lui dans le laboratoire, ou en manipule-t-il simplement les outils afin de résoudre les problèmes d'autrui ? « Il existe parfois un rituel de l'instruction dans le laboratoire, comme il existe un rituel dans la religion païenne » (2).

« J'ai entendu une fois », raconte Dewey, « une femme intelligente qui disait qu'elle ne pouvait pas se figurer comment on peut enseigner la science aux petits enfants, parce qu'elle était incapable de se rendre compte de la manière dont les petits pouvaient comprendre les atomes et les molécules » (3). Or, cette femme pensait à la science des spécialistes, et non à la science de l'enfant. L'enfant apprend la science dans la cuisine de l'école, au jardin, dans son laboratoire à lui, et jamais dans le laboratoire du savant. Il apprendra la structure des molécules lorsque celles-ci signifieront quelque chose à ses yeux. Lorsqu'il aura besoin de l'abstrait pour mieux manipuler le concret il arrivera à savoir ce que c'est que H^2O ; à présent, il lui faut étudier l'eau et les rapports de l'eau avec les objets

1. *Ibid.*, p. 258.

2. *Ibid.*, p. 259

3. JOHN DEWEY, *School and Society*, p. 75.

qu'il connaît et qui l'intéressent. H₂O est très utile à la science en tant que représentation raccourcie des expériences vécues. Pour l'enfant, l'expérience de l'eau prend les proportions d'une science, quand elle montre les rapports de cette eau avec les autres objets, rapports dont l'élève ne soupçonnait pas l'existence auparavant. « Il n'est pas éducatif pour l'enfant de prendre un œuf, de le mettre dans l'eau trois minutes et puis de le retirer quand l'ordre lui en est donné, mais se rendre compte de son impulsion propre, qu'il reconnaît aux faits, aux matériaux et aux conditions impliqués, et ensuite régler son impulsion d'après cette reconnaissance, cela est bien éducatif » (1).

Les éléments sociaux pénètrent les méthodes d'enseignement de la science ainsi que les autres matières. Il faut que la science soit mise dans un contexte humain et qu'elle soit enseignée par la pratique sociale. « Celui qui est ignorant de l'histoire de la science, est ignorant des luttes qui ont permis à l'humanité de passer de la routine et du caprice, de la subjection superstitieuse à la nature, des efforts à employer par magie jusqu'à la possession de l'empire intellectuel » (2). Les intérêts humains combleront la science, que par conséquent, il faut étudier à la lumière de la matière vivante et palpitante, et non comme on étudierait des exercices techniques.

La méthode de l'enseignement de la langue doit subir une transformation analogue. La langue est un outil social. Son origine vient du besoin de communiquer, et sert aux communications, pour qu'un individu puisse transmettre à autrui ses émotions, ses désirs et ses idées. Or, la méthode d'autrefois, au lieu d'aider les échanges, essayait de les étouffer. Il était interdit de parler dans la classe comme il était interdit d'écrire ce qu'on désirait exprimer. Seules étaient requises les compositions stéréotypées et

1. JOHN DEWEY, *School and Society*, p. 41.

2. JOHN DEWEY, *Democracy and Education*, p. 267.

les réponses « cliché » à des questions banales, et la tendance véhémente vers la communication était autant que possible supprimée. « Si le langage n'est pas la pensée elle-même, c'est grâce à lui qu'elle est possible et qu'elle peut se communiquer », dit Dewey (1). Or, on ne peut exprimer que ce qu'on pense, et non pas ce qu'on est contraint de penser. Le résultat donc, c'était qu'on étouffait à la fois la pensée et la langue.

Tolstoï a déjà dit : « Enseigner la langue par la grammaire, c'est la même chose qu'enseigner à marcher par la loi de l'équilibre » (2). Mais c'est le seul procédé qui fut pratiqué continuellement dans les écoles : l'arrangement iogique, au lieu de l'arrangement psychologique.

La nouvelle méthode de l'éducation de la langue change tout le procédé. Que l'enfant parle, qu'il écoute, qu'il communique ce qu'il veut communiquer, et, forcément, il apprendra à communiquer. Le langage est un outil humain ; qu'on l'emploie humainement pour la coopération sincère des élèves.

Or, l'enseignement de la langue que Dewey décrit dans son livre *Les écoles de demain* a son point d'appui dans la communication. On n'enseigne l'écriture que lorsqu'un besoin en émerge. On ne se sert pas de livres, afin d'en réciter plus tard le contenu devant le professeur, mais pour résoudre un problème qui barre la route à l'activité. D'ailleurs, la langue est partie intégrante de toutes les autres matières. Dès qu'on présente une pièce historique dramatisée par les élèves, et à laquelle chacun participe comme acteur ou comme écrivain — à mesure qu'on étudie l'histoire, on s'exerce dans la langue. En effet, c'est plutôt la capacité d'expression des élèves qui est désirée, tandis que la matière à étudier n'est apprise qu'incidemment.

1. JOHN DEWEY, *Comment nous pensons*, p. 218.

2. TOLSTOÏ LÉON, *Pedagogical Articles*, (Léo Wiener, translator), Boston, Dana Estes and Co 1904, p. 288.

Quand une classe a quelque affaire à régler avec une autre classe, et qu'il faut écrire une lettre collective, c'est encore la langue que les élèves manient. Quand on construit un bateau, quand on organise un pique-nique et qu'on cherche à communiquer ses idées et ses émotions, c'est toujours la langue à laquelle on a recours.

Tous les sujets scolaires peuvent être enseignés selon cette même méthode, et non pas comme des sujets isolés, mais comme des parties étroitement liées dans les situations réelles. L'arithmétique n'est pas enseignée comme un amas de nombres et de règles abstraites. Lorsque les enfants jouent « à la ville » ou « au magasin » et qu'il leur faut calculer, c'est alors que l'arithmétique signifie quelque chose de réel, et que les exercices qui, autrement, seraient ennuyeux se parent des couleurs de la vie. Le projet de la construction d'un bateau entraîne l'emploi de l'arithmétique, de même que celui des autres sujets. On a besoin de connaissances en largeur, en longueur, de mesures, de nombres, qu'on s'efforce de recueillir. L'enseignement de l'art change également. La méthode, qui exigeait de tous les enfants le même dessin, exécuté de la même manière, dans le même temps, desséchait l'esprit même de l'art. L'art, dans l'école nouvelle, est libre. Bien entendu, une direction perpétuelle dans les travaux est nécessaire. Que le maître dirige à la lumière des critères de la continuité des activités et de la croissance. Mais « guider » ne veut pas dire « arrêter » : « Si nous permettons à l'enfant de se laisser aller indéfiniment, il n'y aura croissance que casuellement. Mais, si on laisse l'enfant d'abord exprimer ses impulsions, et si ensuite on lui fait toucher du doigt de ce qu'il a fait, et de ce qu'il lui faut faire, alors, le résultat sera tout à fait différent » (1).

1. JOHN DEWEY, *School and Society*, p. 41.

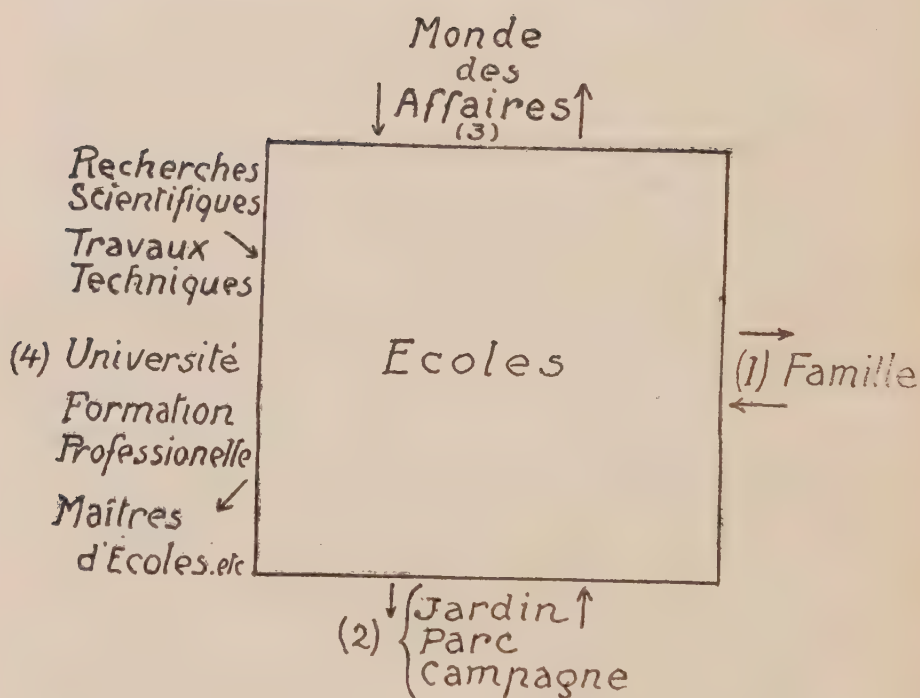


La méthode « large » de Dewey ne se borne pas à l'enseignement de sujets scolaires et à l'application de procédés dans la classe. Il faut que chaque sujet scolaire réponde aux besoins de l'enfant, que chaque classe ou laboratoire représente l'endroit où l'enfant réalise ses intérêts, où ceux-ci s'élargissent, se compliquent et font appel à des intérêts nouveaux. Le jeu, l'art, le théâtre, les mathématiques, les sciences — que tous s'entrelacent dans une situation riche en images vives et définies, et que chaque matière soit à la portée de l'enfant. Qu'il n'existe plus de rupture entre ce que l'enfant fait à la maison et ce qu'il fait à l'école. Il faut que l'école devienne l'agence centrale, présidant au choix des expériences à procurer aux enfants de toutes les institutions sociales. Qu'il n'existe plus de brèche entre l'étude, le jeu et l'accomplissement des fonctions sociales.

Le diagramme « I » représente l'école idéale et ses rapports avec le monde extérieur. Il montre les rapports et les influences réciproques entre l'école et les autres institutions. Dans le diagramme « II » Dewey développe l'idée des influences réciproques, et il signale, en outre, l'articulation étroite entre les activités différentes de l'école. Elles sont toutes étroitement liées les unes aux autres. Le travail à la cuisine et en textile ne tend pas à préparer des cuisiniers, des tisserands — quoique cela puisse arriver incidemment — ce travail vise plutôt à faire comprendre aux élèves la vie et les fonctions des hommes. Des promenades aux usines, des visites aux laboratoires, des pique-niques à la campagne, du travail au jardin, vivifient chez les élèves les fonctions de la société. C'est la bibliothèque qui occupe le centre de ce bâtiment symbolique et vers lequel tous les problèmes, qui surgissent au cours du travail, dirigent naturellement les élèves.

DIAGRAMME I

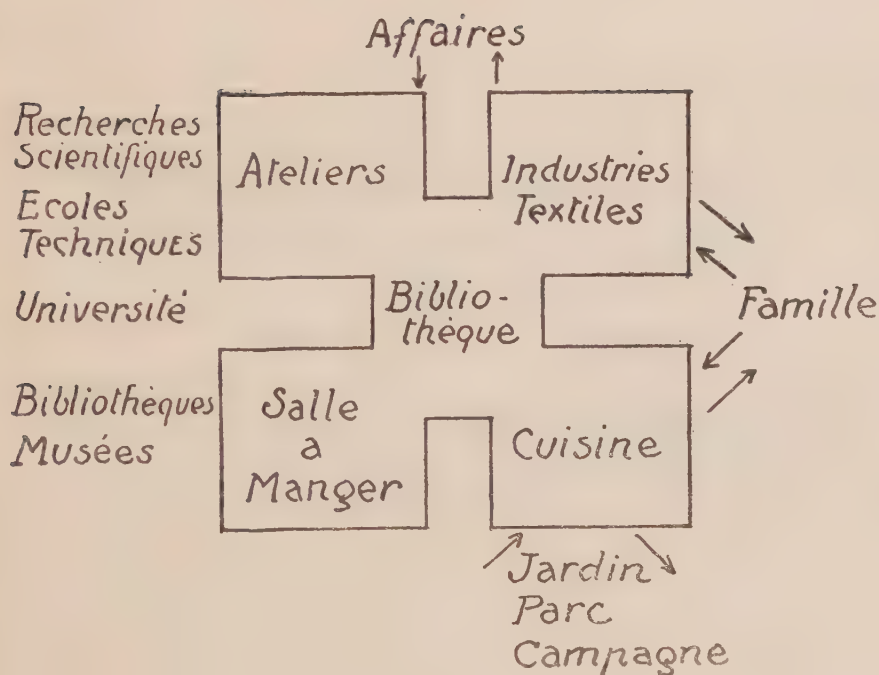
(1)



1. JOHN DEWEY, *School and Society*, p. 66-67, et *L'Education*, juin 1914, p. 13

DIAGRAMME II

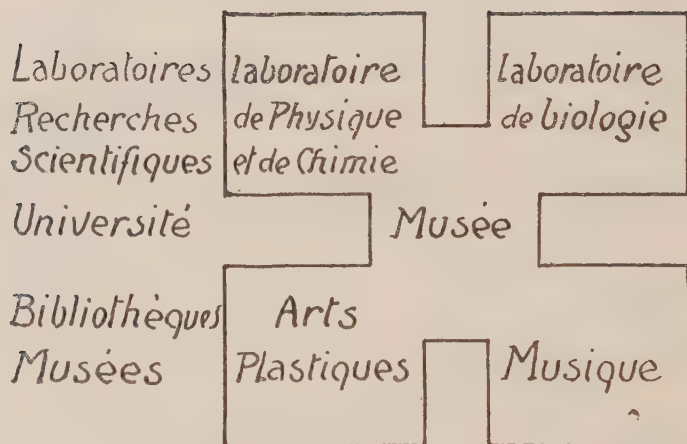
(1)



1. JOHN DEWEY, *School and Society*, p. 72-73 et *L'Education*, juin 1914, p. 17

DIAGRAMME III

(1)

1. JOHN DEWEY, *School and Society*, p. 76-77 et *L'Education*, juin 1914, p. 20.

Le diagramme « III » montre le deuxième étage symbolique de l'école. Les problèmes qui surgissent à la cuisine et à l'atelier sont reportés aux laboratoires. Ainsi, les plantes qu'on emploie à la cuisine servent de matières pour l'étude de la botanique, comme le travail à l'atelier sert pour celle de la physique. Mais on ne se borne pas aux travaux d'utilisation immédiate. « Le dessin et la musique, ou les arts graphiques et auditifs, représentent le point culminant et l'idéalisation, le summum de raffinement du travail poursuivi », car, « L'art authentique est le produit du travail de l'artisan... L'art de la Renaissance était grand, parce qu'il provenait des arts manuels de la vie... Le côté purement artisan est étroit, mais l'art pur, pris en lui-même, et greffé du dehors, tend à devenir forcé, vide, sentimental ». (1) Tout ce travail de niveau élevé, gravite autour du musée. Là, l'étudiant curieux trouvera les renseignements et la nourriture continuelle nécessaires à l'enrichissement de ses intérêts.

Nul gymnase ne figure dans ces diagrammes. Cette omission est purement symbolique et ne signifie pas qu'il n'en existe pas, mais que toutes les études sont poursuivies au moyen des jeux et au travail physique. Le jeu et les mouvements physiques ne sont pas séparés des études. Il peut exister, à l'école, un gymnase séparé, où l'on corrigera les difformités physiques, mais les exercices rythmiques, les danses, les jeux organisés, font partie intégrante de l'école entière.

Dans une école où la méthode « large » règne, la méthode étroite est bon gré, mal gré, changée. Là, où l'intérêt règne, l'effort vient de soi-même. Dès que les élèves eux-mêmes mènent les affaires de leur communauté, dès que s'établit le « gouvernement par soi-même » (self-government), la tâche du gouvernement extérieur s'attache surtout à guider.

1. JOHN DEWEY, *School and Society*, p. 77.

III

Les objections que soulèvent la nouvelle méthode d'éducation ont été traitées en partie dans notre chapitre sur les programmes d'étude. Il reste néanmoins à en discuter quelques-unes. Si la coercition est réduite au minimum, si l'enfant doit résoudre ses problèmes à lui, quel est donc le rôle du professeur, se demande-t-on ? Ne revenons-nous pas ainsi au credo du romantisme qui affirmait que l'enfant est bon par nature et qu'il n'a besoin d'aucune surveillance ?

Ces objections ne visent pas les méthodes de Dewey. Pour Dewey, la liberté abstraite n'existe pas. Il n'y a pas de liberté sans contrôle intelligent de l'ambiance. Quant au rôle du maître, Dewey même l'augmente considérablement. Le maître d'autrefois suivait des règles rigides, le maître d'aujourd'hui les récrée continuellement ; le premier traitait l'enfant selon son habileté à réciter les leçons, à l'école nouvelle, le deuxième veille à ce que l'enfant ait des problèmes et il travaille à les résoudre ; là, on forçait les élèves, ici on les guide, ou, selon les termes de Kilpatrick : « On les aide à s'aider eux-mêmes »

Or, le maître n'est pas purement un spectateur passif. « Il y a une tendance, à présent, dans les soi-disants courants avancés de la pensée d'éducation à professer qu'il ne faut suggérer aucun but ou plan aux étudiants ; qu'il ne faut pas suggérer ce qu'ils doivent faire, car ce serait une violation injustifiable de leur individualité sacrée... Une telle méthode est réellement stupide... Il existe une multitude de manières de réagir vis-à-vis de l'ambiance, et si aucune direction de l'expérience n'intervient, on peut être presque sûr que ces réactions seront sporadiques... L'originalité et l'indépendance de la pensée sont... liées au processus de l'exécution, plutôt qu'à la source de la suggestion ini-

tiale... La liberté de l'individualité n'est pas un don, c'est quelque chose qui doit être façonné » (1).

Dewey proteste contre cette liberté abstraite de l'enfant qui abolit la direction du maître. Il n'existe pas de liberté parfaite. Les enfants agissent, voient, entendent tout en recevant les idées d'autrui. Ces idées, ils les ramassent si non à l'école, à la maison, dans la rue et, retirer au professeur le droit de guider équivaldrait à exposer l'enfant à des suggestions non scientifiques et non sélectionnées.

Une autre attaque contre la « méthode large » est venue d'un autre côté. La multiplication de tests d'accomplissement scolaire, qui mesurent exactement ce que les enfants ont gagné dans les sujets différents, et l'avance de la statistique d'éducation, qui montre les rapports exacts entre les succès des élèves dans les différentes classes et les différentes écoles, contiennent un danger. Ce qui arrive souvent, c'est que les censeurs exigent des directeurs des écoles qu'ils leur montrent de bons résultats statistiques, les directeurs exigent les résultats des professeurs, les professeurs des élèves, d'où il résulte une chasse aux résultats statistiques. On n'est pas encore arrivé à mesurer le développement des émotions, des habitudes et des dispositions de l'enfant. Ce qu'on mesure, ce sont des sujets scolaires isolés, d'où le danger, qu'en dépit de toutes les théories d'éducation basées sur la psychologie et la sociologie, ce soit de nouveau le sujet scolaire qui recommence à dominer l'école.

Dewey s'oppose à cette poursuite des acquisitions. « On ne saurait permettre au prestige du « mesurage » dans les sciences physiques de nous aveugler sur une issue fondamentale de l'éducation : jusqu'à quel point l'éducation est-elle une question de formation d'habitudes spécifiques et d'acquisition de renseignements spéciaux susceptibles

1. JOHN DEWEY, *Art and Education* (with others) Barnes Foundation Press, N. Y., p. 179-181.

d'être traités isolément ? » (1) et, « Le contrôle des conditions exigées par le travail du laboratoire, mène à un maximum d'isolement en ce qui concerne quelques facteurs d'autres conditions... Dans l'éducation des individus, une telle exclusion ne saurait avoir lieu. Le nombre de « variables » qui y entre, est énorme (2). »

La science peut être bienfaisante pour l'éducation lorsqu'elle fait connaître au professeur individuel la base, les contours généraux de son travail. Elle ne saurait lui montrer les détails, car l'être humain doit être traité selon ses capacités. La science doit servir non seulement pour enseigner des sujets et pour mesurer le succès, mais plutôt pour développer l'individu, pour « le développement qualitatif plutôt que pour le développement quantitatif », pour la « méthode large » plutôt que pour la « méthode étroite ».

1. JOHN DEWEY, *The Sources of a Science of Education*, p. 64.

2. *Ibid.*, p. 65.

Voir à ce sujet, KILPATRICK W. H. *Certain Conflicting tendencies within the Present Day Study of Education* dans *Essays in Honor of John Dewey*, Henry Holt, N. Y. 1929, p. 175-190.

TROISIÈME PARTIE

Dewey et ses précurseurs.

CHAPITRE V

I

Rousseau

L'esprit de l'« Emile » pénètre toutes les œuvres de John Dewey. Dewey l'avoue : « Il (Rousseau) a laissé sur l'éducation des enfants des pensées d'une vérité immortelle. Ni Pestalozzi ni Froebel n'auraient, sans lui, pu réaliser leur œuvre (1) » ; il va même jusqu'à l'appeler « le prophète de l'éducation nouvelle (2) ». Seulement Dewey vient après Rousseau ; Dewey vit au xx^e et non au xviii^e siècle ; dans les Etats-Unis industriels, et non dans la calme ville de Genève. La distance qui sépare les deux éducateurs est apparente, pourtant leur point de départ est le même : c'est l'amour pour la vie, l'affection pour l'enfance, le désir ardent de la liberté et la haine vouée à la dépendance non-pensante, aux conventions et à l'autorité rigide.

Le noyau du grand principe de Dewey : « L'éducation c'est la vie elle-même et pas seulement la préparation

1. JOHN DEWEY, *Les écoles de demain*, p. 13.

2. *Ibid.*, p. 14.

pour la vie » date de Rousseau. « Que faut-il donc penser de cette éducation barbare qui sacrifie le présent à un avenir incertain, qui charge un enfant de chaînes de toute espèce, et commence à le rendre misérable pour lui préparer au loin je ne sais quel prétendu bonheur dont il est à croire qu'il ne jouira jamais » (1), et : « L'humanité a sa place dans l'ordre des choses ; l'enfance a la sienne dans l'ordre de la vie humaine... Il faut considérer l'homme dans l'homme et l'enfant dans l'enfant » (2). Le point d'appui de l'éducation se trouve donc, selon Rousseau, dans les tendances et les capacités de l'enfant ; il faut les étudier : « Commencez donc par mieux étudier vos élèves » (3).

Le credo de Dewey : « C'est en faisant qu'on apprend à faire » est aussi un écho de celui de Rousseau. « Vivre... c'est agir, c'est faire usage de nos organes, de nos sens, de nos facultés, de toutes les parties de nous-mêmes qui nous donnent le sentiment de notre existence » (4). Ainsi, l'éducation d'Emile est remplie d'actions. Même l'enseignement par problèmes a son origine dans l'« Emile ». L'enfant, suivant Rousseau, n'est pas passif, il est actif. Aussitôt qu'une difficulté se présentera à lui, il essayera de la surmonter. « Il ne doit point donner de préceptes », dit Rousseau du maître d'Emile, « il doit les faire trouver » (5). Le précepteur doit présider au choix des situations, selon les capacités de l'enfant, il doit lui faire sentir les problèmes et le laisser les résoudre.

A la contrainte qui existait dans l'éducation, Rousseau a substitué le principe de l'intérêt, et là, il est encore le précurseur de Dewey. L'« intérêt » de Rousseau, comme celui de Dewey, demande l'effort, la discipline de soi.

1. ROUSSEAU, *Emile*, édition Lutetia, Paris, Nelson, p. 100.

2. *Ibid.*, p. 102.

3. *Ibid.*, p. 18.

4. *Ibid.*, p. 36.

5. *Ibid.*, p. 53.

C'est seulement lorsque l'enfant est libre, qu'on peut déterminer ses capacités et ses intérêts pour en prendre soin ; c'est seulement lorsque l'enfant est libre de suivre ses intérêts, que son caractère moral peut se former. Rousseau a jeté ainsi les fondations de l'éducation nouvelle.

Dans les principes généraux des programmes et des méthodes d'études, Dewey suit pareillement les traces de Rousseau. Les enfants ne doivent se servir de livres que lorsque le besoin s'en fait sentir. Il faut que le programme représente la vie du milieu. Il faut que la géographie et les sciences naturelles soient étudiées dans les champs et sur les collines, aux jardins et dans les bois. Les expériences doivent précéder l'étude livresque. « En quelque étude que ce puisse être, sans l'idée des choses représentées, les signes représentant ne sont rien » (1).

Les idées ci-dessus esquissées sont à rapprocher de celles que Dewey exprime sur les expériences et les symboles, ainsi que sur la valeur intrinsèque des objets scolaires.

En ce qui concerne les méthodes d'éducation, on remarque encore une similitude entre Dewey et Rousseau. Déjà, chez Rousseau, nous trouvons une protestation contre l'arrangement logique des études : « Il y a une chaîne de vérités générales par laquelle toutes les sciences tiennent à des principes communs et se développent successivement ; cette chaîne est la méthode des philosophes... Il y en a une toute différente, par laquelle chaque objet particulier en attire un autre et montre toujours celui qui le suit... Cet ordre... est surtout celui qu'il faut aux enfants » (2).

La méthode de Rousseau élimine la coercition arbitraire des écoles existantes ainsi que l'éducation « sucrée » des éducateurs qui viennent après lui et qui en suivant Fénelon croient suivre l'auteur de l'*Emile*. Il ne veut pas d'éduca-

1. *Ibid.*, p. 160.

2. *Ibid.*, p. 279.

tion « molle » : « Endurcissez leurs corps aux intempéries des saisons, des climats, des éléments, à la faim, à la soif, à la fatigue ; trempez-les dans l'eau de styx » (1) et : « Il faut dans les secours qu'on leur donne, se borner uniquement à l'utile réel, sans rien accorder à la fantaisie ou au désir sans raison... leur laisser plus faire par eux-mêmes et moins exiger d'autrui » (2). Mais, en même temps, il faut penser sans cesse au bonheur de l'enfant : « N'est-ce rien que d'être heureux ? N'est-ce rien que de sauter, jouer, courir toute la journée ? » (3)

De plus, c'est la méthode « large » que Rousseau préconise. A coups redoublés, il souligne que ce n'est pas une accumulation de faits qui a de la valeur (ces faits sont au contraire très souvent nuisibles). Ce qu'il veut obtenir par l'éducation, c'est que le caractère se forme, que l'enfant apprenne à vivre indépendant : « On ne songe qu'à conserver son enfant ; ce n'est pas assez : on doit lui apprendre à se conserver » (4). Voilà donc, paraphrasées, les propres paroles de Kilpatrick : « Aidez les enfants pour qu'ils s'aident eux-mêmes. » La devise de Rousseau c'est : « la plus grande, la plus importante, la plus utile règle de toute l'éducation ? Ce n'est pas de gagner du temps, c'est d'en perdre » (5). C'est l'éducation qualitative qui est importante. Les résultats immédiats ne sont pas les seuls critères. Qu'on perde du temps et qu'on forme le caractère : « Il importe fort peu qu'il sache tel ou tel exercice, pourvu qu'il acquiert la perspicacité du sens et la bonne habitude du corps qu'on gagne par cet exercice » (6). De même, les habitudes saines sont la base de l'éducation. Il est vrai que, dans quelques passages, Rousseau s'exprime très sévère-

1. *Ibid.*, p. 45.

2. *Ibid.*, p. 85.

3. *Ibid.*, p. 155.

4. *Ibid.*, p. 35.

5. *Ibid.*, p. 128.

6. *Ibid.*, p. 226.

ment à propos des habitudes : « L'habitude tue l'imagination » (1), dit-il, et également : « Sans préjugés, sans habitudes, il (l'enfant) n'aurait rien en lui qui pût contrarier l'effet de vos soins » (2). Cette contradiction montre que, bien qu'il ne différenciât pas les genres d'habitudes, comme Dewey, il discernait définitivement cette différence. Les mauvaises habitudes sont celles qui se font routinières et entravent la pensée ; les bonnes habitudes sont celles qui offrent un point d'appui à la pensée tout en la dirigeant.

Il y a un autre principe, dans lequel Rousseau a présagé les théories de Dewey. C'est celui qui dit que l'enfant doit être éduqué en vue de pouvoir faire face aux demandes du changement continu de la vie : « Nous approchons de l'état de crise et du siècle des révolutions. Qui peut vous répondre de ce que vous deviendrez alors ?... Heureux celui qui sait quitter alors l'état qui le quitte et rester homme en dépit du sort » (3). Rousseau cherche une solution à ce problème dans l'enseignement d'un métier particulier à l'enfant. Bien que, de nos jours, où les métiers changent rapidement, le problème ne soit pas résolu par un métier, le principe en lui-même reste juste. Il ne faut pas former des habitudes routinières, parce qu'elles ne sauraient aider l'individu à s'adapter au changement :

« Vivre est le métier que je lui veux apprendre » (4).

*
* *
*

D'un bout à l'autre, les théories de Dewey sur l'éducation se nourrissent de Rousseau, et pourtant, un abîme existe entre eux. C'est l'abîme qui sépare le XVIII^e du

1. *Ibid.*, p. 209.

2. *Ibid.*, p. 129.

3. *Ibid.*, p. 321-322.

4. *Ibid.*, p. 34.

xx^e siècle ; c'est l'abîme creusé par l'énorme changement qui s'est opéré dans la psychologie, la sociologie et dans les attitudes différentes vis-à-vis de la vie civilisée.

En théorie, Rousseau part du même point que Dewey. L'éducation, c'est la vie, dit-il ; mais, dans la pratique, il divise l'éducation de la vie, il isole l'enfant de la vie réelle, de la vie dans la société, et l'éducation n'est donc plus, d'après lui, qu'une préparation à la vie future. Dewey, au contraire, met sa théorie en pratique : puisque l'éducation, c'est la vie, puisque c'est en vivant que nous apprenons à vivre, la seule éducation possible consiste donc à laisser l'enfant participer à la vie sociale. Dans la pratique, l'école doit donc devenir une communauté où l'enfant agit, participe et vit.

Nous avons déjà vu que, selon Dewey, les idées de Rousseau n'étaient pas anti-sociales en théorie. Au contraire, il croit que Rousseau voulait écarter l'enfant de la vie existante qui était anti-sociale ; qu'il souhaitait le soustraire à l'hypocrisie, à la lâcheté, à la dépendance, aux mensonges conventionnels et éduquer une génération nouvelle faite de citoyens libres, fiers, indépendants. Il a isolé Emile pour qu'il ne devînt pas un parasite de la société, mais bien un participant libre dans la société libre et productrice. « L'individu émancipé devait devenir l'organe et l'agent d'une société progressive... Donner à la « nature » un libre essor, voulait dire remplacer l'ordre social artificiel, corrompu et inéquitable par un meilleur et nouveau royaume de l'humanité » (1). Mais les moyens d'éducation, dont Rousseau voulait se servir afin de réaliser cette nouvelle société, étaient opposés à la conception même de l'éducation. En isolant l'individu pour lui éviter de commettre des fautes, on ne lui enseigne pas à bien faire ; ce n'est pas en l'isolant de la société qu'on lui apprend à vivre dans cette société.

1. JOHN DEWEY, *Democracy and Education*, p. 106-107.

L'éducation, dit Rousseau, survient de trois sources : de la nature, des hommes et des choses. La nature prend soin du développement de nos facultés, l'homme nous fait connaître comment employer ces facultés, et, par le contact avec des choses, nous recueillons notre expérience. Dès que ces trois agents d'éducation progressent dans la même direction, l'éducation se fait saine. Jusqu'ici, Dewey se mettrait probablement d'accord avec Rousseau. Les tendances présentes sont sans doute la base de l'éducation : mais, tandis que Rousseau suppose un développement spontané de ces tendances auxquelles le contact social est subordonné, Dewey conçoit les tendances naturelles et les forces sociales comme une unité inséparable au point de vue de l'éducation. Si les tendances restent inemployées, il n'y a pas développement, et on ne les peut employer que dans un contact social. Dewey donne, en exemple, l'acquisition du langage. La base du langage est, certes, la tendance naturelle à parler : « Mais il est absurde de supposer qu'elle (la tendance) ait une croissance indépendante en elle-même et que, laissée seule, elle se développerait en langue parfaite... La notion d'un développement normal spontané de ces activités est un mythe.... Les pouvoirs naturels, ou primitifs, peuvent fournir les forces initiales et limitantes de toute l'éducation ; ils ne fournissent ni ses fins ni ses buts » (1).

Dans l'application des programmes et des méthodes, cette divergence de vues aboutit à des différences énormes. D'après Rousseau, le programme consisterait en situations d'activités solitaires ; d'après Dewey, le programme fournit d'un bout à l'autre des situations sociales. Le professeur d'Emile est forcé de chercher des situations artificielles pour que son élève puisse s'exprimer ; le professeur de Dewey n'a que faire d'artifices, tout contact social évoque

1. *Ibid.*, p. 132-133.

des besoins réels, et suscite des problèmes et des intérêts véritables.

Rousseau se trouve devant un problème : l'individu ou le citoyen ? « Il faut opter entre faire un homme ou un citoyen ; car on ne peut faire à la fois l'un et l'autre » (1). Si le mot « citoyen » veut dire un homme qui doit suivre passivement l'autorité, les deux, évidemment, ne peuvent marcher de pair. D'après Dewey, cependant, ces deux termes se complètent simplement l'un l'autre. L'individu ne peut croître que dans la société, comme la société ne peut avancer que grâce aux progrès des individus.

La différence entre Rousseau et Dewey existe pareillement dans leurs vues divergentes sur la vie civilisée. Nous faut-il utiliser la civilisation comme moyen d'éducation et prendre pour but une plus grande civilisation, ou, au contraire, faut-il éduquer l'enfant à part de la civilisation ? Rousseau nie la civilisation : « Tout est bien, sortant des mains de l'Auteur des choses, tout dégénère entre les mains de l'homme ». (2) Dans le procédé d'éducation cela voudrait dire un retour à la « nature », et la « nature » signifierait, non pas l'ambiance toute entière, mais seulement la nature primitive telle qu'elle vient de « l'Auteur des choses ». Puisque nous ne pouvons pas revenir sur nos pas, du moins faut-il borner nos efforts et ne pas tendre vers un plus grand progrès de la civilisation. Dewey, au contraire, croit que la cause de notre misère se trouve dans l'insuffisance de notre civilisation, dans son développement unilatéral, et que la solution existe, par conséquent, dans la formation d'une plus grande civilisation. « Civiliser », cela veut dire, rendre la vie des hommes plus facile, plus heureuse et plus belle. Dewey avoue le mal existant, dont il ne veut cependant pas voir la délivrance hors de la civilisation. La rébellion elle-même contre le mal a son origine dans la

1. *Emile*, p. 29.

2. *Ibid.*, p. 25.

civilisation : « Le fait que nous sommes conscients des mauvaises conditions dans lesquelles le peuple vit, que nous reconnaissons en ces conditions quelque chose d'humainement incompatible, quelque chose contre lequel la conscience et la volonté doivent se révolter, cela même est un résultat de la civilisation industrielle (1) ».

Cette divergence de vues sur la civilisation, détermine une différence de procédés dans les écoles. Suivant Rousseau, il faut que l'enfant n'ait de contact qu'avec la nature primitive. Or, Dewey, lui, insiste sur ce fait que l'industrie doit se mettre aussi au service de l'école : il faut que les élèves apprennent à connaître l'industrie et son développement : qu'ils connaissent tout ce qui met la vie présente en mouvement, et qu'ils étudient le passé dans la mesure où celui-ci ajoute à la connaissance du présent. Nous sommes misérables, affirme Rousseau, parce que nous ne pouvons pas satisfaire nos besoins. « Celui dont la force passe les besoins, fût-il un insecte, un ver, est un être fort : celui dont les besoins passent la force, fût-il un éléphant, un lion ; fût-il un conquérant, un héros ; fût-il un Dieu, c'est un être faible. L'ange rebelle, qui méconnut sa nature, était plus faible que l'heureux mortel qui vit en paix selon la sienne. L'homme est très fort quand il se contente d'être ce qu'il est ; il est très faible quand il veut s'élever au-dessus de l'humanité. » (2) Rousseau résout les problèmes en les éliminant : « Diminuez donc les désirs, c'est comme si vous augmentiez les forces. » (3) Dewey professe l'agrandissement des désirs, des besoins, des problèmes, et, par conséquent, l'agrandissement des forces naturelles. L'intelligence est née des désirs, et c'est elle qui en fait naître de nouveaux : « La liberté gagnée n'est pas

1. JOHN DEWEY, *Philosophy in Whither Mankind*, edited by Charles Beard, p. 323.

2. *Emile*, p. 105.

3. *Ibid.*, p. 265.

appréciée lorsqu'elle n'est conçue que comme une liberté augmentée en vue de réaliser les désirs qui déjà remuent les hommes. Sa phase la plus considérable est celle qui assure la libération de désirs nouveaux, la création et la projection de buts insoupçonnés auparavant (1). »

La pensée, l'intelligence, pour Rousseau, n'existent pas pendant l'enfance. En général, il divise le développement humain en périodes bien définies. Les sensations, la raison, la moralité sont nettement séparées et se développent à des époques différentes. « De toutes les facultés de l'homme, la raison, qui n'est, pour ainsi dire, qu'un composé de toutes les autres, est celle qui se développe le plus difficilement et le plus tard. » (2) « J'aimerais autant exiger qu'un enfant eût cinq pieds de haut que du jugement à dix ans. » (3) « Si vous pouviez ne rien faire et ne rien laisser faire ; si vous pouviez amener votre élève sain et robuste à l'âge de douze ans, sans qu'il sût distinguer sa main droite de sa main gauche, dès vos premières leçons, les yeux de son entendement s'ouvriraient à la raison. » (4) Dewey, comme il est déjà bien évident, ne sépare pas la pensée des sensations, ni les émotions de la moralité. D'après lui, toutes marchent ensemble. A n'importe quel âge que ce soit, dès qu'il veut obtenir quelque chose et que des difficultés doivent être aplanies, l'enfant pense. S'il éprouve le besoin d'acquérir quelque objet, ses désirs s'éveillent, il choisit les moyens qui lui permettront de l'atteindre, et voici l'émotion accompagnée de la pensée. La moralité préside sans cesse à toutes les actions et aux réactions. La moralité est sociale (5). Elle signifie : disposition et actions de l'individu envers autrui, et toutes les théories d'éducation de Dewey aboutissent au développement du

1. JOHN DEWEY, *Philosophy in Whither Mankind*, p. 322.

2. *Emile*, p. 121.

3. *Ibid.*, p. 123.

4. *Ibid.*, p. 129.

5. JOHN DEWEY, *Human Nature and Conduct*, p. 314-332.

comportement intelligent dans la société, aux relations intelligentes entre hommes. La bonté, c'est le comportement intelligent envers les autres. Or, tandis que Rousseau accentue l'éducation négative, Dewey accentue l'éducation positive. Dewey s'appuie sur les principes de Rousseau, mais qu'il allège de ses « ne pas ». N'entre pas dans la société, dit Rousseau, car tu t'y corromprais. Vas-y, professe Dewey, et change la société. Assez de civilisation, affirme Rousseau, car l'homme se gâte par l'avancement de l'industrie et de la technologie. Vas-y, dit Dewey, et fait que la civilisation pénètre les sciences humaines ; change l'homme lui-même. N'enseigne pas de morale, de raison, dit l'un. Vis moralement, pratique la raison, dit l'autre. Rousseau veut s'écarter de la culture du passé ; Dewey attelle le passé aux besoins du présent, et le passé, pour lui, c'est la base du progrès futur. La liberté n'est pas quelque chose d'inné ; elle est acquise par l'intelligence, par l'individu qui agit intelligemment dans le milieu social.

II

Pestalozzi.

Pestalozzi n'a pas commis l'erreur de Rousseau. Suivre la « nature » telle est, de même, la devise de Pestalozzi, mais sa « nature » est plus large. Sa « nature » à lui comprend aussi l'ambiance sociale, et le développement « naturel » signifie pareillement le développement social.

Nous avons vu l'importance de l'éducation sociale, selon Dewey, éducation qui remonte jusqu'à Pestalozzi. Directement ou indirectement, Dewey a été influencé par le type d'éducation dans la famille et dans la communauté qu'on trouve dans *Léonard et Gertrude* et dans *Comment Gertrude instruit ses enfants*.

Toutes les œuvres de Pestalozzi sont pénétrées de l'importance qu'a la vie sociale dans l'éducation. Dans *Léonard et Gertrude* c'est la famille qui éduque l'enfant. La mère soigne les enfants et leur apprend à participer à la vie de famille. L'école n'est qu'une continuation de la vie de famille. Les plus âgés des enfants aident les plus jeunes, et ceux-ci apprennent la nécessité de la participation sociale. D'abord, ce furent les circonstances qui forcèrent Pestalozzi à avoir recours au travail des enfants : « L'obligation d'enseigner seul et sans aide m'apprit l'art d'instruire un grand nombre d'enfants les uns par les autres. » (1) Mais ensuite, il fut persuadé que, même s'il pouvait se passer de l'aide des enfants, il devait les faire participer à leur travail commun. « L'homme n'est pas dans le monde pour lui-même; il ne se perfectionne lui-même que par le perfectionnement de ses frères... L'enfant de ma méthode est à peine en état de parler, qu'il est déjà le professeur de ses frères ou de ses sœurs, le collaborateur de sa mère » (2). Ne se ressemblent-ils pas aux paroles de Dewey, ces mots de Pestalozzi ?

Pestalozzi a réalisé, dans la pratique, les théories de l'enseignement par action, où le travail manuel était inclus, comme l'ingrédient le plus important. Voici comment il raconte les expériences de ses écoliers : « Ce n'étaient pas des écoliers qui apprenaient, mais des enfants qui sentaient s'éveiller en eux des forces inconnues et qui comprenaient où les forces pouvaient et devaient les conduire. » (3) Les études dans son école étaient rattachées au travail dans les champs et au jardin. Il essayait de faire de son école une famille, et les paroles du visiteur qui lui a dit : « Ce n'est pas une école, c'est une grande fa-

1. PESTALOZZI, *Comment Gertrude instruit ses enfants*, p. 11. Trad. par D^r Eugène Darine, Paris, Delagrave, 1882.

2. *Ibid.*, p. 238.

3. *Ibid.*, p. 12.

mille » (1), auraient rempli de joie tout éducateur moderne.

La théorie des « leçons de choses » en soi n'a rien de réfutable en ce qui concerne le point de vue de Dewey. Elle est venue en protestation contre la vieille méthode de généralisations et de définitions. Dans l'école du passé, l'enfant commençait à étudier la grammaire avant de connaître la langue : il étudiait les abstractions sur la géographie et l'histoire avant d'en avoir eu des expériences. Les « leçons de choses » représentent une révolte contre ces pratiques : « Les définitions, en effet, ne sont autre chose que l'expression la plus simple et la plus nette de notions précises : mais elles ne contiennent pas pour l'enfant la vérité réelle, qu'autant qu'il a pleinement et complètement conscience du point de départ matériel de ces notions » (2). Est-ce que cela n'est pas un cri en faveur de l'expérience ? Il faut qu'il y ait des expériences derrière les symboles qu'on enseigne aux enfants, sans quoi les symboles ne valent rien.

Or, la théorie des « leçons de choses » traduite en langage moderne, voudrait dire qu'il faut subir des expériences avant d'étudier les symboles ; qu'il faut rencontrer le concret avant d'être capable de comprendre l'abstrait. Pestalozzi désirait « établir l'enseignement populaire sur les fondements psychologiques, d'y placer à la base des connaissances réelles, acquises par l'intuition, et qu'elles démasquaient l'inanité de ce luxe de mots, tout superficiel, qui constitue aujourd'hui cet enseignement » (3).

Pestalozzi, en suivant Rousseau, définit l'éducation non pas comme l'enseignement des objets, mais comme la formation du caractère : « La première heure de l'enseigne-

1. Cité par COMPAYRÉ Gabriel, *Pestalozzi et l'éducation élémentaire*, Paris, Delagrave, 1902, p. 44.

2. *Comment Gertrude instruit ses enfants*, p. 196.

3. *Ibid.*, p. 13-14.

ment est l'heure de la naissance », dit-il (1), et il faut prendre soin du degré de développement de l'enfant : « Tout enseignement donné à l'homme consiste uniquement dans l'art de prêter la main à cette tendance naturelle vers son propre développement » (2). L'éducation ne peut pas être imposée du dehors, et forcer l'enfant ne signifie pas l'éduquer. L'attention de Pestalozzi se voue à « l'accroissement des forces que l'enfant possède en lui-même » (3).

Pestalozzi ne tolère pas l'excitation superficielle. Il insiste pour que l'enfant prenne au sérieux ce qu'il étudie, et qu'il ne saute pas d'un sujet à l'autre sans connaître aucun d'eux. « Je découvris l'accroissement de force intellectuelle que donne la connaissance parfaite des premiers éléments » (4), dit-il. Il faut aller pas à pas. Même le principe de « mécanisation de l'éducation », que l'on combat fortement à présent, était de saine origine. Pestalozzi avait établi, par ce principe, le fondement scientifique de l'éducation. On commençait à s'apercevoir que l'éducation ne doit plus représenter une question d'essais et d'erreurs, et que l'éducation, s'appuyant sur les sciences existantes, doit devenir une science en elle-même.

* * *

Pestalozzi, pourtant, abandonnait l'essence même de ses principes lorsqu'il commençait à les incorporer à une méthode rigide, établie pour tous et pour toujours. Les grands principes se sont faits mesquins, non-scientifiques et non-psychologiques. Au lieu de guider les expériences de l'enfant, ils servaient à les entraver et à les émousser, c'est

1. *Comment Gertrude instruit ses enfants*, p. 23.

2. *Ibid.*, p. 23.

3. *Ibid.*, p. 67-68.

4. *Ibid.*, p. 11.

pourquoi Dewey, bien qu'il sente la forte dette qu'il a contractée vis-à-vis de Pestalozzi, dette qu'il avoue, (1) est obligé de l'attaquer continuellement.

La différence entre Pestalozzi et Dewey réside dans leurs manières particulières de considérer la conception psychologique sur laquelle les principes s'appuient. La méthode de Pestalozzi s'appuie sur les théories des sensations qui affirment que l'esprit humain est un réceptacle qui reçoit passivement les sensations du monde extérieur. Pestalozzi croit que l'esprit n'est que le résultat de sensations et d'images compilées les unes après les autres. En éducation, donc, sa méthode veillait à ce que les objets extérieurs fussent présentés pas à pas, graduellement, à l'enfant. Selon cette méthode, toutes nos conceptions ont leur source dans les impressions reçues des objets extérieurs, et, pour que les présentations soient justes, il faut présenter d'abord les éléments simples, et n'approcher que peu à peu des objets compliqués. Dans sa méthode, Pestalozzi suit donc ces principes qui conduisent « du simple au complexe », « des choses aux pensées », et « du concret à l'abstrait ».

Cette conception de la passivité de l'enfant, et ses corollaires incorporés aux « leçons de choses », ont changé le côté réellement éducatif des principes. Un abîme s'est creusé entre la méthode de Pestalozzi et l'éducation psychologique.

L'enfant est-il passif ? Mais non, affirme Dewey, l'enfant est actif. Son esprit se forme-t-il d'après les sensations et les images extérieures, recueillies l'une après l'autre ? Non, l'enfant réagit comme un tout envers les objets qui lui sont présentés, il réagit quand il en a besoin pour assurer la continuation d'activités antérieures.

La base psychologique de Pestalozzi étant tout autre de

1. JOHN DEWEY, *Les écoles de demain*, p. 66-68.

celle de Dewey, sa pratique en est également toute différente.

Pestalozzi appelle sa théorie, qui dirige l'enseignement du simple au complexe, « l'ABC de l'intuition ». Le principe essentiel, c'est celui-ci : « Apprend... premièrement, à posséder complètement ce qui est simple, avant de passer à ce qui présente quelque complication » (1). « L'intuition la plus complexe se compose d'éléments simples qui la constituent. Dès qu'on les a saisis, l'étude la plus compliquée devient simple » (2).

Nous avons vu, dans le chapitre consacré aux méthodes, comment Dewey s'oppose à cette idée. Seul, l'esprit mûr apprend à décomposer le complexe en éléments qu'il peut distinguer. L'enfant ne le peut pas. Il apprend d'abord le complexe — le complexe est concret pour lui, et l'analyse en éléments est, par contre, abstraite. Dès que l'enfant est considéré comme actif, il faut que la situation contienne en elle-même une réponse aux besoins de l'enfant ; il faut que l'enfant ait une attitude formée auparavant, qui lui permette de réagir envers une situation choisie parmi toutes les autres qui se présentent. Pestalozzi dit : « Il ne s'agit pas de raisonner avec les petits enfants » (3), et le procédé de sa méthode s'accorde bien avec ce principe. L'enfant ne pense pas. Il faut donc fournir d'abord un conglomerat de sensations et d'images qui préparent pour la pensée la nourriture et la voie. Dewey rompt définitivement avec cette théorie et il proteste vigoureusement : « L'axiome « du concret à l'abstrait » que l'on demande aux instituteurs d'appliquer, est peut-être mieux connu qu'il n'est compris. Ce principe est en tout cas mal compris lorsqu'on en infère, que l'éducation doit aller des choses aux pensées, comme si un travail pouvait être

1. *Comment Gertrude instruit ses enfants*, p. 94.

2. *Ibid.*, p. 98.

3. *Ibid.*, p. 31.

considéré comme éducatif, qui ne porte que sur des objets, sans qu'il y ait acte de pensée... Rien ne serait plus anti-naturel qu'un enseignement par les choses seules, sans interventions de la pensée, par des sensations, sans jugements basés sur celles-ci » (1).

Les détails de la méthode de Pestalozzi montrent d'ailleurs, en faits saillants, la différence qui existe entre lui et Dewey. La source de toute notre connaissance, selon Pestalozzi, se trouve dans le nombre, la forme et le mot, et les leçons de choses doivent donc montrer à l'enfant les relations numériques et spatiales des objets ; elles doivent encore fournir le vocabulaire de ces objets, et la grande tâche de l'éducation serait accomplie. Pestalozzi explique longuement dans les lettres 7 et 8 (2) comme dans tout son livre *Manuel des mères* (3), comment réaliser cette éducation dans la pratique. D'un bout à l'autre de cette pratique, le même principe pénètre, qui dit d'aller « du simple au complexe ». L'enseignement débute « en passant du son au mot, et du mot à la phrase, d'ouvrir la voie à des idées claires, des lignes aux angles et des angles aux formes... la marche était la même pour le calcul » (4). Bien entendu, une théorie pareille aboutit à l'oubli des besoins de l'enfant, car l'enfant ne prend aucun intérêt aux lignes ou aux angles ou à la répétition de mots qui sont sans rapports avec ses activités.

Un autre piège que présente la méthode de Pestalozzi, c'est la précision exagérée qu'on exige de l'enfant. Il suffit d'examiner les exercices prescrits par Pestalozzi pour se rendre compte que le modèle de la précision ne peut être atteint que par l'adulte spécialiste. Dans cette exagération de la précision, le principe même, qu'il faut suivre la nature,

1. JOHN DEWEY, *Comment nous pensons*, p. 174-175.

2. *Comment Gertrude instruit ses enfants*, p. 109-172.

3. PESTALOZZI J. H., *Manuel des Mères*, Genève, Paschad, 1821.

4. *Ibid.*, *Comment Gertrude instruit ses enfants*, p. 83.

était changé. Suivre la nature, ne signifiait pas, pour Pestalozzi et ses adhérents, mettre les élèves en rapport avec la vie, mais choisir les spécimens isolés de la nature, les retirer de leur milieu naturel et les présenter aux élèves. Dans cette interprétation du contact avec la nature, Pestalozzi a rétrogradé par rapport à Rousseau. « Abandonnez la terre à la nature », dit Pestalozzi : « Elle y fera pousser des chardons, de mauvaises herbes ; laissez-lui l'éducation des hommes, elle ne les conduira qu'à une intuition confuse... qui n'est pas celle dont l'enseignement élémentaire a besoin... Aussi, n'est-ce pas dans la forêt, ni dans la prairie que nous laisserons aller l'enfant pour apprendre à connaître les arbres ou les plantes ; ni les arbres ni les plantes ne s'y trouvent classés dans les séries qui sont les plus capables de lui donner la notion intuitive du caractère de chaque espèce, et de le préparer, par la première impression qu'il reçoit de l'individu, à la connaissance générale de la classe » (1), et la conclusion dans la pratique des écoles c'est que « nous prendrons bien soin de leur mettre d'abord sous les yeux, dans chaque ordre de connaissances, des objets qui portent en eux, visibles, éclatants, les signes distincts de la classe à laquelle ils appartiennent. » (2).

Or Dewey s'oppose, naturellement, à cette instruction artificielle. Puisque l'éducation c'est la vie, il faut rencontrer les objets dans leurs situations réelles. Isolés des situations réelles, les objets ne signifient rien. Il vient entièrement du dehors, cet enseignement d'objets isolés, qui n'ont rien à faire avec les expériences individuelles de l'enfant, ni avec ses intérêts. On peut éveiller l'enfant par des excitations sensorielles, mais on ne peut pas le faire s'adonner émotionnellement et offrir son consentement intellectuel à cet enseignement. « Ce sont ces choses que

1. PESTALOZZI, *Comment Gertrude instruit ses enfants*, p. 200.

2. *Ibid.*

l'enfant manie à la maison, au jardin, quand il joue, quand il prend soin d'animaux, qui pour lui sont vraiment simples et complètes ; la simplicité des lignes, des angles, des quantités qu'on lui montre n'est au contraire pour lui qu'abstraction et psittacisme » (1).

De plus, le maître d'école joue un rôle très différent dans l'école de Dewey et dans celle de Pestalozzi. Dans l'école de Dewey, le maître est un guide. Il observe l'individu et le met en garde contre de pures excitations, mais il ne le comprime pas dans un programme étroit. Le maître d'école de Pestalozzi, au contraire, prépare tout le travail pour l'enfant, selon les manuels scolaires. Même en lisant *Léonard et Gertrude*, on a l'impression que si toute l'atmosphère de cette famille idyllique était supprimée, il resterait le tableau d'une mère agaçant ses sept enfants, qui, eux, lancent un regard de côté à leur mère pour quêter une approbation à chaque mouvement qu'ils font (2). On a l'impression que ces enfants n'éprouveraient aucun plaisir à rencontrer leur mère pendant le jeu. Les relations de ces mêmes enfants avec leurs professeurs ne semblent pas meilleures. La définition et la généralisation sont abolies dans la méthode de Pestalozzi, mais elles sont remplacées par des détails ennuyeux, par des descriptions minutieuses de tout ce que les élèves doivent faire. Le maître ne peut même pas guider les enfants parce qu'il n'a aucun droit d'exercer son propre jugement. L'idéal de Pestalozzi, c'est la mécanisation de l'éducation : « Un livre scolaire n'a de valeur qu'autant qu'il peut être employé par un maître sans instruction aussi bien que par un maître instruit » (3). Ainsi, tout ce qui reste à faire au maître, c'est de suivre les prescriptions rigides d'un livre, et d'obliger tous les enfants — sans tenir compte de

1. JOHN DEWEY, *Les écoles de demain*, p. 72.

2. Voir « La leçon de Gertrude » dans *Léonard et Gertrude* p. 206-211.

3. *Comment Gertrude instruit ses enfants*, p. 43.

la différence individuelle qui existe entre eux — à étudier la même chose au moyen de conceptions établies d'avance. Tolstoï nous fait une description classique d'une leçon pestalozzienne, où les enfants sont forcés de définir un dessin de poisson comme « une image de poisson », puis, non comme un poisson, mais comme un objet, pour en arriver à dire que le poisson, en avant, a une tête, après la tête, un corps, et à la fin, une queue, etc... (1) Il suffit de parcourir une partie quelconque du *Manuel des mères*, pour voir la déformation que peuvent subir les grands principes dans la pratique. Voici un petit échantillon d'une leçon faite aux enfants sur le corps humain : « Le corps humain s'étend depuis la plante des pieds jusqu'au sommet de la tête, et depuis le sommet de la tête jusqu'au bout des doigts des deux mains... La joue droite est placée au-dessous de l'œil droit et de la tempe droite, faisant saillie au-dessus de l'oreille droite et occupant le côté droit du nez, de la bouche et du menton » (2). Et c'est par des manuels pareils que les maîtres et les enfants sont bridés.

Dewey, de même que Pestalozzi, professe que l'éducation doit devenir une science, mais il proteste contre « la mécanisation de l'éducation », et contre la transformation des maîtres en mannequins, et des élèves en marionnettes. En tant que science, il lui faut garder la pratique quotidienne d'enseignement des erreurs, de gaspillage — garder, mais non pas enchaîner. Dewey adopte les mêmes principes généraux, mais, grâce à l'interprétation et à l'application tout autres qu'il leur donne, il crée une école sociale, mais non rigide : scientifique, mais non mécanique ; une école d'expériences, mais non de leçons de choses isolées.

1. TOLSTOÏ, *Œuvres complètes*, Paris, Stock, 1905, t. 13, p. 63-66.

2. PESTALOZZI J. H., *Manuel des Mères*, p. 33-39.

III

Herbart

J'ai entendu, il y a de cela quelques années, un professeur d'éducation, aux Etats-Unis, demander à son auditoire, composé de 150 à 200 instituteurs et administrateurs, lequel d'entre eux mettait encore en pratique les théories de Herbart. Seuls une dizaine d'hommes n'ont pas levé la main. Tous les autres, que ce fût par foi en ces théories, par contrainte ou par force d'inertie, suivaient encore les sentiers battus.

Quel est le secret de la force et de la résistance du herbartisme ? Compayré l'a bien expliqué : « On sait quel est l'empire, la fascination qu'exerce sur les esprits le despotisme d'une doctrine systématique. La paresse humaine se repose volontiers sur le lit moelleux d'une doctrine toute faite, qui a prévu toutes choses jusque dans leurs moindres détails » (1). Cet avis est absolument juste. Mais il est également juste de reconnaître qu'une grande partie des théories de Herbart possèdent encore de la valeur, et que l'éducation de Dewey s'appuie assez fortement, sinon sur la pratique des herbartiens, du moins sur quelques principes formulés par Herbart.

Pestalozzi a amorcé le travail de l'instruction scientifique ; Herbart l'a accompli. « Il vaudrait peut-être mieux, dit Herbart, que la pédagogie cherchât autant que possible à avoir ses idées propres, et s'appliquât davantage à penser par elle-même. Elle deviendrait ainsi le centre d'une sphère de recherches et ne courrait plus le risque d'être gouvernée par une puissance étrangère, comme une loin-

1. COMPAYRÉ, Gabriel, *Herbart et l'éducation par l'instruction*, Paris, Mellotée, 1903, p. 117.

taine province conquise » (1). Mais, tandis que Pestalozzi veut créer une science dans laquelle le rôle du maître soit réduit au minimum, Herbart, par contre, tient à ce que celui-ci soit capable d'agir et d'influencer : « J'ai demandé que l'éducateur possédât deux choses : la science et la force de pensée » (2). Il faut seulement que la science le guide : « Ce qui doit importer à l'éducateur, il faut qu'il l'ait devant les yeux comme une carte géographique ou même, si c'est possible, comme le plan d'une ville bien bâtie » (3). Dans un passage de ses œuvres, Herbart exprime cette idée encore plus explicitement : « L'éducateur doit posséder l'habileté nécessaire pour pouvoir se guider d'après les circonstances présentes et s'y conformer, il ne doit en aucun cas se soumettre à des prescriptions... » (4) Ces paroles, ne semblent-elles pas avoir été prises dans *The Sources of a Science of Education* de Dewey ?

Les buts de l'éducation, chez Herbart, sont noyés dans les brumes de la métaphysique ; cependant, on peut y distinguer des reliefs bien clairs. « Le but de l'éducation est la vertu » (5), dit-il. Mais qu'est-ce que la vertu ? Herbart y distingue cinq composants : la liberté intérieure, la perfection, l'idée de bien vouloir, l'idée du droit et l'idée de l'équité (6). Nous n'essayerons pas de discuter ici ses divisions et ses subdivisions très compliquées ; nous n'essayerons pas, non plus, de discuter si le but de la vertu est final chez Herbart, ou s'il représente seulement une partie de la contemplation esthétique (7). Ce qui nous intéresse, c'est que la plupart de ces buts ont une portée

1. HERBART J. F., Principales Œuvres pédagogiques, p. 7, traduites par A. Pinloche, Paris, Alcan, 1894.

2. *Ibid.*, p. 7.

3. *Ibid.*, p. 8.

4. *Ibid.*, p. 52.

5. *Ibid.*, p. 46.

6. *Ibid.*, p. 36-37.

7. Voir sur cette discussion COMPAYRE Gabriel, *Herbart et l'éducation par l'instruction*, p. 92 et 93.

sociale. La bienveillance, le droit et l'équité ne peuvent entrer en jeu que dans les situations sociales. Ainsi, d'après Herbart, comme d'après Dewey, la vertu cesse d'être considérée comme innée ou de divine origine ; elle représente quelque chose qui se crée de jour en jour, au fil de la vie quotidienne. Il faut donc que l'éducation, qui a pour but la vertu, se base sur les expériences de l'enfant et sur la vie sociale. « L'instruction a deux points de départ : l'expérience et le commerce des hommes. Si elle en choisit un autre, tout ce qu'elle fait reste en l'air » (1), et, « En réalité, qui voudrait exclure de l'éducation l'expérience et le commerce des hommes ? c'est comme si l'on devait se passer de la lumière du jour et se contenter d'une bougie » (2). Personne, avant Herbart, n'a plaidé avec une force et une précision pareilles la cause de l'expérience et de la vie sociale, leur influence sur la vie et la moralité, et leur importance dans l'éducation.

L'expérience c'est tout. Il n'est rien en nous qui soit inné — tel est le grand principe de Herbart, qui a aidé à briser les théories des facultés innées. C'est Herbart qui a inventé le terme d'aperception qui a permis à l'éducation d'avancer à grands pas.

L'aperception, c'est « l'acte par lequel le système mental s'approprie un nouvel élément » (3). Toute notre vie mentale se forme grâce aux idées qui viennent du dehors, et les idées nouvelles ne peuvent être acquises que lorsque les idées antérieures leur ont préparé une base d'assimilation. En pratique éducative « l'aperception » a révolutionné les procédés de l'éducation. Du moment qu'il n'y a pas de facultés à exercer, mais bien des idées à acquérir, il faut examiner leurs rapports avec les idées antérieures et

1. HERBART, J.-F., *Principales Œuvres Pédagogiques*, p. 101.

2. *Ibid.*, p. 95.

3. M. STOUT, cité par COMPAYRE G., *Herbart et l'éducation par l'instruction*, p. 37-38.

il faut attirer l'attention sur la valeur des idées et leur importance en ce qui concerne les idées qui leur succéderont. Du moment que la base « aperceptive » des idées n'est pas la même chez tous les enfants, il faut étudier l'enfant individuel, les idées qu'il a déjà acquises et celles qu'il lui faut acquérir : « L'éducabilité ne dépend donc pas d'une relation entre plusieurs facultés de l'âme primitivement différentes, mais d'une relation des groupes d'idées déjà acquis, soit entre eux, soit avec l'organisation physique. Dans un cas, comme dans l'autre, il y a lieu d'observer l'enfant » (1). Ainsi, c'est l'éducation qui forme l'homme, c'est le maître qui doit observer quelles sont les idées que les élèves forment, et comment elles se forment. Il faut que le maître organise le va-et-vient de ces idées.

Parallèlement à l'introduction de l'aperception dans l'éducation, Herbart introduit également l'importance de l'intérêt. Sous l'empire de la théorie des facultés, l'intérêt ne comptait pas. Peu importait la matière qu'on étudiait et l'intérêt qu'elle pouvait offrir à l'enfant. Puisque la théorie des facultés était rejetée et remplacée par l'acquisition des idées, toute l'éducation se concentrait sur les sujets, or, les sujets ne peuvent être appris que lorsque l'enfant les veut apprendre. C'est Herbart qui donne à l'intérêt son rang propre dans l'éducation : « La somme des idées acquises renferme la provision de ce qui peut s'élever par les degrés de l'intérêt jusqu'au désir, et puis par l'action jusqu'au vouloir » (2). L'intérêt est donc le marchepied de l'idée qui conduit au désir de faire quelque chose. Rien ne saurait être accompli sans intérêt. C'est au moyen de l'intérêt que les idées se muent en idéals, et c'est grâce à lui encore que nous envahit le désir d'atteindre ces idéals. On ne peut pas faire apprendre par force : « La

1. HERBART, *Principales Œuvres pédagogiques*, p. 39.

2. HERBART, J.-F., *Comment élever nos enfants*. Pédagogie générale, traduit par J. Molitor, Paris, Schleicher, 1908, p. 190.

surveillance, la défense qui réprime, la contrainte, la menace par laquelle on empêche, ne sont que des procédés négatifs de l'éducation. Rien ne montre l'absurdité de l'ancienne pédagogie comme sa prédilection pour la contrainte » (1). C'est seulement par intérêt que l'éducation s'empare des activités des enfants.

Herbart discerne trois phases dans l'éducation : le gouvernement des enfants, l'instruction, et la culture morale. Le gouvernement, suivant Herbart, signifie simplement l'empêchement du mal, ou ce qu'on appelle en langage populaire : la discipline. Ce gouvernement ne peut pas devenir un but en lui-même, et n'est de quelque utilité que s'il est lié au but de la culture morale (2) et « un gouvernement qui veut se satisfaire lui-même sans faire œuvre éducatrice opprime l'âme » (3). Or, plus l'intérêt est grand, moins il y a besoin de restrictions et de gouvernement, et l'éducateur peut s'adonner davantage à la culture morale. Herbart a compris que la soumission pure et simple ne signifie pas l'enseignement : « L'attention, le fait de saisir avec vivacité, sont des choses bien différentes de l'ordre et de la tranquillité. On peut dresser les enfants à se tenir tranquilles, sans qu'ils saisissent un mot pendant tout ce temps » (4). Pour que l'enfant apprenne, il faut que son intérêt soit engagé et reste en éveil.

Herbart condamne la culture unilatérale et sa conception de l'intérêt est multiple. Il discerne six genres d'intérêts : l'intérêt empirique, basé sur l'expérience, et l'intérêt sympathique, basé sur le commerce des hommes, sont les intérêts principaux, qui en se développant, suscitent l'intérêt spéculatif, l'intérêt social, l'intérêt esthétique et l'intérêt religieux. L'éducation doit bien se garder d'assurer

1. HERBART, *Principales Œuvres Pédagogiques*, p. 393.

2. *Ibid.*, p. 44.

3. *Ibid.*, p. 72.

4. *Ibid.*, p. 251.

le développement d'un intérêt particulier tout en négligeant les autres. L'élève peut exceller dans un intérêt, mais non pas oublier entièrement les autres (1).

Ainsi, l'intérêt, d'après Herbart, se pose en tête de toutes les activités humaines. C'est la pierre fondamentale de toute l'éducation.

*
* * *

Pourtant, malgré la similarité de leurs principes, il existe une différence énorme entre les théories de Dewey et celles de Herbart, ainsi qu'entre l'éducation nouvelle et le herbartisme. L'opposition au herbartisme est si répandue parmi les éducateurs modernes, que Claparède termine son article sur Herbart par une condamnation passionnée : « Nous pouvons donc considérer la pédagogie de Herbart, ainsi que la psychologie qui est censée la supporter, comme étant complètement dénuées de sens biologique... Combien, sous ce rapport, Herbart est en recul sur Rousseau, et même sur Locke » (2) ! James appelle les théories de Herbart « jargon herbartien », il le considère comme « hideux » (3), et Dewey, dans toutes ses œuvres d'éducation, s'oppose à ses principes (4).

Nous limiterons notre discussion aux conflits entre les théories de Dewey et celles de Herbart.

Pour Dewey, l'éducation, c'est la croissance continue de l'individu qui arrive par le désir qu'a son organisme d'agir, et par le contact des tendances de l'individu avec l'ambiance. D'après Herbart, l'éducation représente une formation du dehors. L'enfant, selon lui, n'est pas un

1. *Ibid*, p. 123-126

2. CLAPARÈDE Ed, *L'éducation fonctionnelle*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1931, p. 22.

3. Cité par CLAPARÈDE Ed., *L'éducation fonctionnelle*, p. 19.

4. Voir surtout, *L'Ecole et l'enfant*, p. 78-82, *Democracy and Education*, p. 83-89; *Comment nous pensons*, p. 254-268; et *Kindergarten Primary Magasin*, May 1914, p. 255-256.

être actif qui veut agir et qui apprend en agissant, mais c'est un être passif qui se forme graduellement grâce à des couches de perception accumulées l'une sur l'autre. L'organisme est doué d'un pouvoir à produire les qualités variées en réaction aux stimuli variés qu'il rencontre, et ces qualités que Herbart appelle les présentations (*Vorstellungen*) en s'associant, en se combinant et en se compliquant, forment la conscience. La formation de toute la vie mentale est donc une question de présentations du dehors, et la tâche de l'éducation consiste à mettre en ordre convenable les présentations ou les idées. Herbart a donc posé le maître au centre de l'éducation, qui, elle, a été réduite à l'instruction : « Quel aspect offre, en effet, la tête d'un homme qui n'a pas reçu l'instruction ? On n'y voit ni haut ni bas déterminé... Tout y flotte pêle-mêle » (1). Ce principe de la passivité de l'organisme est cause que les herbartiens oublient leurs propres principes d'étude de l'enfant, et que leur science d'éducation de l'enfant est devenue une science d'éducation où l'enfant fait défaut. Dewey dit à propos de cette éducation : « Elle comprend tout ce qui est éducatif, sauf son essence même : *l'énergie vitale qui recherche l'occasion d'un exercice effectif* » (2). Dans sa lutte contre les facultés innées, Herbart a failli détruire les impulsions nées de l'enfant et faire de ce dernier, plus que Locke encore, un « *tabula rasa* » tout passif.

Tandis que Dewey souligne l'activité de l'enfant et sa sélection continuelle des stimuli, Herbart affirme le caractère inévitable de la réaction. Selon Dewey : « La conscience d'un stimulus marque la conclusion d'une investigation et non pas une donnée originale » (3). C'est-à-dire qu'avant que le stimulus ait été présenté, l'organisme allait déjà à sa rencontre. La réaction était prête. « Nous ne

1. HERBART, *Œuvres Principales Pédagogiques*, p. 97.

2. JOHN DEWEY, *Democracy and Education*, p. 84.

3. JOHN DEWEY, *Experience and nature*, p. 338.

dénotons la présence des stimuli que dans les termes de notre réaction contre eux et des conséquences de cette réaction » (1). Nous « prenons » les stimuli plutôt qu'ils ne nous sont « donnés ». Selon Herbart, par contre, nous n'avons aucun choix. Tout est déterminé par les stimuli et par les impressions faites préalablement par les autres stimuli. Les impulsions innées n'existent pas ; les attitudes, les dispositions, les émotions ne sont que les résultats d'idées acquises ; les buts, à atteindre, la réalisation des fins, les désirs à agir, tous résultent des idées : « Ce sont les idées qui engendrent les sentiments, et par là les principes et les manières d'agir » (2). La devise de Herbart, en ce qui concerne l'éducation, n'est pas, de ce fait, la formation des attitudes, mais celle des idées : « L'éducation du caractère réside surtout dans l'éducation des idées » (3).

Du moment que Herbart ne fixe pas son attention sur les impulsions de l'enfant ni sur ses attitudes, le programme est basé non pas sur les besoins de l'enfant individuel, mais sur les idées préconçues par l'éducateur. Tandis que le programme de Dewey est dans un état de croissance et de changement perpétuels, le programme et la méthode de Herbart sont stables, les mêmes pour tous ; il s'ensuit que ce n'est pas l'élève, mais *les élèves* qui sont considérés. Claparède relevait déjà des contradictions dans les théories de Herbart (4). Nous en ajouterons à ce propos, une nouvelle. En même temps que Herbart pose l'éducation comme une science, il lui refuse le droit de l'expérience ; tandis qu'il propose d'étudier l'enfant, il interdit l'étude de l'enfant.

L'instruction joue un très grand rôle dans les théories

1. JOHN DEWEY, *Experience and nature*, p. 336-337.

2. HERBART, *Principales Œuvres pédagogiques*, p. 9.

3. *Ibid.*, p. 245.

4. CLAPARÈDE ED., *Education Fonctionnelle*, p. 17-18.

de Herbart : « C'est à l'enseignement qu'incombe la tâche de remettre les choses ainsi interverties dans l'ordre véritable de la vie », dit Herbart (1). La méthode d'instruction peut ordonner la vie, et dans cette méthode, l'organisme actif de l'enfant ne compte pas : « L'élève est l'objet que l'éducateur a directement en vue, l'être sur lequel il doit agir, et qui doit se comporter passivement envers lui » (2). C'est sur cette passivité supposée de l'élève, que s'appuie toute la méthode herbartienne aux étapes rigides.

Dans sa forme finale, la méthode telle qu'elle était pratiquée par Ziller et Rein (3), et suivie aux Etats-Unis, se divise en cinq étapes : la préparation pour la leçon nouvelle, la préparation de la leçon nouvelle, l'association ou la comparaison des idées acquises entre elles-mêmes et avec les idées antérieures, l'abstraction ou la généralisation des nouvelles idées et finalement, l'application ou l'emploi des nouvelles idées dans la pratique.

On peut remarquer une ressemblance extérieure entre les cinq étapes de la pensée de Dewey et les cinq degrés formels d'instruction de Herbart. Ici, comme là, nous trouvons l'exposition d'un problème, une hypothèse, une généralisation et une application. Il y manque, pourtant, le point principal de Dewey, c'est que le problème soit celui de l'enfant. Dans ces degrés formels institués par Herbart, la base même de l'enseignement fait défaut, il y manque le désir de connaître, la raison pour laquelle l'enfant veut apprendre : « La méthode herbartienne ne signale pas qu'il y a une difficulté, une contradiction qui demande à être expliquée et qui constitue le point de départ de la mise en branle du processus tout entier. Il semble, en fait, que la méthode herbartienne considère la pensée

1. HERBART, *Principales Œuvres Pédagogiques*, p. 181.

2. *Ibid.*, p. 215.

3. GARMO CHARLES DE, *Herbart and the Herbartians*, London, William Heinemann, 1895, p. 130-140.

comme un simple incident dans l'acquisition des connaissances et non cette acquisition comme un incident dans le développement de la pensée » (1).

Mais la grande différence réside pourtant dans le but même de l'éducation. La méthode herbartienne veut fournir des idées toutes prêtes, l'étoffe même de la pensée, le « quoi penser », tandis que Dewey s'efforce de développer l'appareil de la pensée, le « comment penser ». Ainsi, tandis que la méthode herbartienne arrange la matière dans un ordre logique et bien préparé, Dewey envoie l'élève aller chercher sa propre pâture ; tandis que Herbart ne se soucie que des idées, Dewey prend soin de la formation des bonnes attitudes et des dispositions.

Lorsqu'on prête attention au processus psychologique de l'éducation, il ne faut pas établir de degrés formels de l'instruction, applicables dans tous les cas, et de la même manière. Seul, le maître doit avoir devant lui la leçon arrangée dans un ordre logique et successif, mais non pas l'élève. Parfois, il peut arriver que l'élève possède déjà une idée erronée ; en ce cas, il faut commencer par l'application pour faire éclater la vérité. Quelquefois, par contre, les enfants prennent un tel intérêt à l'étude que toute préparation serait superflue : « Lorsque l'esprit des élèves est actif, il est impossible de les faire attendre jusqu'à ce que le professeur les ait fait passer par les diverses étapes, préparation, présentation, comparaison, avant de leur permettre de proposer une hypothèse efficace ou une généralisation » (2). On ne peut pas, par conséquent, établir une méthode pour tous, et les degrés formels littéralement suivis peuvent nuire à l'éducation plutôt que l'améliorer.

La conception de l'intérêt de Herbart est aussi entièrement différente de celle de Dewey. L'intérêt, tel que Her-

1. JOHN DEWEY, *Comment nous pensons*, p. 256-257.

2. *Ibid.*, p. 259.

bart le conçoit, s'appuie sur les idées qui viennent du dehors. L'intérêt ne représente pas une activité psychique, mais est simplement un produit d'idées. C'est seulement après que le maître a présenté des idées, que l'enfant peut s'intéresser à elles. L'intérêt n'est donc pas le véhicule des idées, mais leur création. La conception de l'intérêt par Dewey est, comme nous l'avons déjà vu, tout à fait différente. C'est une partie de l'équipement de l'enfant. Ce dernier possède des impulsions innées qui tendent à se réaliser, ce sont ses intérêts, et il lutte pour leur accomplissement. En luttant, en agissant, il se heurte aux choses et apprend leur signification, il apprend des idées. A mesure que l'enfant croît et que ses actions se compliquent, les choses deviennent plus significatives et les idées de l'enfant s'enrichissent. « Les idées naissent pour guider et déterminer la marche de l'action, pour lui fournir les moyens de s'exprimer d'une manière nouvelle... C'est en effet dans la mesure où une idée est une projection de tendances instinctives, qu'elle est pour l'esprit un phénomène important, dynamique, intéressant (1). » L'intérêt, tel que Herbart le conçoit, est passif, c'est plutôt l'intérêt du maître ; au contraire, l'intérêt conçu par Dewey est actif : c'est celui qui engendre les idées ; qui fait que l'enfant choisit les stimuli ; qui ne cesse jamais de se développer et de croître. Pour le bébé, cet intérêt est direct, immédiat, et ensuite, quand il devient indirect et médiat, l'enfant est prêt à supporter des gênes pour en suivre la voie ; cet intérêt peut même devenir un but éloigné qui entraîne des difficultés et des obstacles à surmonter. Or, tandis que Herbart insiste sur l'intérêt direct et immédiat (2), Dewey souligne celui qui exige l'action, l'énergie et la pensée.

Il existe bien d'autres divergences entre Herbart et

1. JOHN DEWEY, *L'Ecole et l'Enfant*, p. 81-82.

2. HERBART, *Œuvres Principales, etc.*, p. 110.

Dewey. La manière de l'enseignement suivie par Herbart ainsi que par Pestalozzi, allait du simple au complexe ; c'était, comme Herbart l'appelle, l'enseignement analytique (1). Les méthodes de l'instruction de Herbart sont logiques plutôt que psychologiques, et, en dépit de son but nominalemeut posé pour la formation du caractère, ses méthodes aboutissent à l'enseignement strict des sujets scolaires (2). Le service que Dewey a rendu à l'éducation dans son opposition à la méthode si soigneusement construite par Herbart, c'est qu'il a brisé la conception de l'enfant passif et qu'il a établi une méthode de formation des habitudes et des dispositions au lieu d'une somme d'idées.

IV

Froebel

« Le fait que Froebel reconnaît la signification des capacités innées des enfants, l'attention affectueuse qu'il leur porte, et son influence dans l'entraînement d'autrui à les étudier, voilà ce qui représente peut-être la force unique, la plus efficace dans la théorie moderne de l'éducation et dans la portée effective de l'idée de croissance », affirme Dewey (3). A l'opposé de Herbart, qui débute par une « tabula rasa », Froebel commence par des capacités qui ont besoin d'attention et de direction ; à l'opposé de Rousseau, qui cherche l'expression dans l'enfant isolé, Froebel base toute l'expression sur la vie sociale, et, plus que Pestalozzi lui-même, il insiste sur l'éducation dans la famille, sur le travail et surtout sur l'activité créatrice de l'enfant.

« La plus essentielle et la plus simple loi de développe-

1. HERBART, *Œuvres Principales etc.*, p. 161-164.

2. JOHN DEWEY, *L'école et l'enfant*, p. 79-82.

3. JOHN DEWEY, *Democracy and Education*, p. 67.

ment est : que la force dans l'enfant s'augmente d'abord, qu'en s'augmentant elle se déploie, qu'en se déployant elle s'exerce, qu'en s'exerçant elle produise le travail, qu'en produisant elle s'élève jusqu'à la conscience et conduise à la pénétration » (1). Le développement ne dépend donc pas des idées qui viennent du dehors, mais le germe en existe dans l'enfant même, dans ses forces et dans ses capacités. Pour que le germe se développe, il faut le bien garder, mais non pas le forcer. En forçant nous faisons dévier les capacités naturelles : « Ces plantes que vous dédaignez et que vous appelez de la mauvaise herbe, ont crû, pressées, étouffées... Ainsi en est-il des enfants que vous avez comprimés en les renfermant dans des conditions en opposition évidente avec leur nature : ils languissent aujourd'hui autour de vous, accablés d'infirmités morales ou physiques, tandis qu'eux aussi, ils auraient pu devenir des êtres complètement développés, et s'épanouir dans le jardin de la vie » (2).

Froebel proclame la liberté dans l'école. L'éducation est impossible dans la contrainte, car, sans liberté, la spontanéité de l'enfant est étouffée, et tout développement, toute croissance sont arrêtés. « Là, où la haine appelle la haine, et la sévérité, la fraude, où l'oppression fait naître l'esclavage, et la nécessité, la domesticité, là, où la dureté engendre l'obstination et la tromperie, l'action de l'éducation ou de l'enseignement est nulle » (3).

Dès que la liberté entre en jeu, on ne peut pas éduquer par des formules générales, aussi une connaissance de chaque individu, de chaque enfant et de ses capacités particulières s'impose-t-elle : « Ce n'est qu'au moyen de l'examen minutieux de l'homme, dès les premiers instants de son avènement dans ce monde, que nous pouvons

1. FROEBEL F., *Manuel de jardins d'enfants*. Les six dons de Froebel. Paris, Borroni, 1859, p. 8.

2. FROEBEL F., *L'éducation de l'homme*, trad. par la Baronne de Combrugghe, Bruxelles, Claasen, 1881, 2^e édition p. 11-12.

3. *Ibid.*, p. 14.

espérer de voir les soins dont nous entourons l'enfant produire de bons fruits » (1). Et voilà la devise de Rousseau « étudiez l'enfant » qui est réalisée dans l'école. L'enfance, c'est la période de la vie qu'il faut entourer du plus de soins possible. Les premières années de l'enfance sont les années les plus essentielles en ce qui concerne la croissance, dont le développement débute. Là ou jamais. Froebel, le créateur des jardins d'enfants, de « Mutter and Kose Lieder » a saisi l'importance de l'âge le plus tendre : « ce qui a été dissipé ou négligé, pendant les années de l'enfance, dans l'éducation et le développement de l'homme, ne peut plus être recouvré » (2).

Mais comment ce développement peut-il être assuré ? Froebel répond à cette question par la création des « jardins », des communautés d'enfants qui créent ensemble. « Dans quelque lieu que soit l'enfant, il sait toujours s'y ménager un espace particulier pour jouer avec ses camarades et ces jeux en commun produisent les fruits les plus utiles à la société elle-même... Le petit garçon cherche à se mirer et à se sentir lui-même dans ses camarades, à se mesurer avec eux, à se reconnaître et à se retrouver par eux ; ainsi ces jeux agissent inévitablement sur la vie de l'homme, en éveillant et nourrissant en lui les vertus morales et physiques » (3).

La coopération et la liberté vont de pair. Quand l'enfant a la permission de créer selon ses capacités, il peut participer à l'œuvre de sa communauté. La participation ne peut avoir lieu quand il s'agit d'étudier les leçons rigides du professeur qui n'ont rien à faire avec les expériences, et Froebel institue avec amour et sympathie l'éducation qui naît d'un contact réel avec la nature (4). En suivant

1. *Ibid.*, p. 19.

2. *Ibid.*, p. 389.

3. *Ibid.*, p. 86.

4. *Ibid.*, p. 86-88.

son maître Pestalozzi il professe qu'on commence par des expériences, « L'écolier doit : observer et considérer la nature et le monde extérieur, et connaître surtout les objets qui sont proches de lui avant de s'enquérir des autres » (1). Ainsi, en enseignant les nombres il affirme : « que les nombres ne lui soient pas présentés comme des sons creux, vides de sens, mais que leur valeur et leur succession régulière lui soient démontrées par les objets mêmes dont on veut lui faire déterminer la quantité » (2). Mais il va plus loin que Pestalozzi. Tandis que ce dernier se limite à *l'impression*, Froebel tend vers *l'expression*, et par conséquent, il se concentre sur l'activité de l'enfant.

« Il est donc nécessaire que l'homme soit, dès son plus bas âge, excité, encouragé à manifester son activité par les œuvres : sa nature même l'exige » (3). Et l'activité, d'après Froebel, ne représente pas des mouvements spasmodiques qui ne tendent à rien. Ce sont et ce doivent être des activités dirigées vers un certain but, obligatoirement en connexion avec la vie réelle : « Mettez en rapport avec un acte quelconque de la vie réelle, tout ce que vous faites faire par votre enfant... Ce qui n'a pas de sens pour lui manque son but éducatif » (4). C'est surtout sur ce point, comme nous le verrons plus loin, que la pratique de Froebel s'égare ; néanmoins ses paroles sont la preuve qu'il a envisagé le problème.

Froebel s'attache tout particulièrement au développement corporel (5). Mais ce qui nous intéresse surtout dans une comparaison entre lui et Dewey, c'est la manière dont il insiste sur le travail manuel en tant que partie de

1. *Ibid.*, p. 200.

2. *Ibid.*, p. 66.

3. *Ibid.*, p. 34.

4. FROEBEL F., *Manuel pratique des jardins d'enfants de Frédéric Froebel, composé sur les documents allemands par J. F. Jacobs*, Bruxelles, 1859, p. 41.

5. FROEBEL, *L'éducation de l'homme*, p. 219-221.

l'éducation. Il efface la distinction existant entre le travail corporel et le travail intellectuel, et les fait dépendre l'un de l'autre. « Il est nécessaire pour l'homme de connaître, d'estimer et de former son corps, enveloppe inévitable de son esprit, moyen de manifestation pour son être, et de le soumettre à des exercices coordonnés et gradués en vue de son développement et de sa formation » (1). Cette formation trouve surtout sa réalisation dans les occupations domestiques : « Fortifiez donc, développez en eux cette disposition, associez-les de bonne heure à vos travaux, afin qu'ils acquièrent tout à la fois la juste connaissance de leurs forces, et celle de la mesure dans laquelle il leur est permis de les employer » (2).

Ainsi, nous revenons à la conception de Dewey de l'éducation par les occupations sociales. Froebel avait clairement prévu tout ceci : « L'initiation de l'enfant aux soins et aux travaux domestiques contribue puissamment au développement de toute sa vie. Elle lui procure une instruction véritable et solide, et lui communique des impressions qui influent sur toute son existence » (3). Le travail manuel n'est pas enseigné à part comme dans le système de Pestalozzi, pour préparer les enfants aux professions (4). C'est surtout comme nourriture pour la croissance de l'enfant que Froebel recommande le travail domestique. « Tout genre de commerce ou d'industrie, tout art ou tout métier peut, de cette sorte, devenir une source de connaissances nouvelles pour l'enfant. Le charriot et la charrue de l'agriculteur, le moulin du meunier, les matériaux à l'usage du menuisier, du forgeron, du charron et du maçon, sont pour lui autant de sujets

1. FROEBEL F., *L'éducation de l'homme*, p. 200.

2. *Ibid.*, p. 79.

3. *Ibid.*, p. 68.

4. Voir sur ce point la discussion de Bowen H. Courthope, *Froebel and Education by Self Activity*, London, Heinemann, 1898, p. 183-191.

d'intéressantes et d'instructives leçons que la pédagogie ne lui donnerait plus tard qu'à grands frais et peut-être même infructueusement. Quelle richesse d'enseignement renfermée dans la vie domestique ! » (1) Ces paroles ne semblent-elles pas être celles-là mêmes que Dewey prononçait dans *The School and Society* ?

Froebel demande que l'enfant ait un coin à lui où il puisse travailler et où il puisse s'exprimer (2). C'est grâce à ce travail significatif aux yeux de l'enfant, et qui pose devant lui des problèmes, que l'enfant croît intellectuellement aussi bien que physiquement : « Le travail manuel non seulement fortifie le corps, mais exerce une influence si heureuse sur l'esprit et sur ses différentes directions, que lorsque l'homme s'est retrempé, si nous pouvons ainsi dire, dans le bain rafraîchissant du travail manuel, il ne s'en trouve que plus frais et plus vigoureux pour ses exercices intellectuels (3). »

Ainsi, Froebel a changé toute la conception antérieure de l'enseignement, et il a rendu possible l'avènement de Dewey. Il a apporté aux écoles la notion de l'activité sociale, l'importance de l'éducation avant l'âge scolaire et c'est lui qui a présenté à l'éducation ce grand instrument : le jeu.

« Le jeu est le témoignage de l'intelligence de l'homme à ce degré de la vie... le jeu enfante la joie, la liberté, la satisfaction, la paix avec soi-même et avec les autres, la paix avec le monde ; il est enfin la source, l'origine des plus grands biens... Les jeux de cet âge sont les bourgeons de toute la vie de l'homme, etc. » (4). C'est un hymne au jeu que Froebel chante. Le jeu fait partie des travaux des écoliers. Pourtant, ce n'est pas à tous les jeux

1. FROEBEL, *L'éducation de l'homme*. p. 70-71.

2. *Ibid.*, p. 84.

3. *Ibid.*, p. 202.

4. *Ibid.*, p. 46.

que Froebel assure son appui. Les jeux peuvent avoir sur le développement une influence soit saine soit mauvaise, c'est pourquoi Froebel exige qu'on suive un critérium assez sévère : « Dans les jeux qui réclament de lui (de l'enfant) la plus forte dose d'activité, ce n'est pas seulement la force physique, mais encore la force intellectuelle qui reçoit un aliment vivifiant ; on pourrait même ajouter, qu'à tout considérer, c'est peut être l'intelligence qui en tire le plus grand et le plus réel profit » (1).

C'est par le jeu que le travail acquiert une signification, que le travail devient réel aux yeux de l'enfant. C'est ainsi que Froebel introduit le piquage, la couture, le dessin, le tissage, le pliage, le coupage, le modelage, etc. (2). C'est par le jeu que s'introduisent les histoires, les chansons, la construction, l'étude de la nature. C'est par le jeu enfin, que l'enfant participe comme membre de sa communauté.

Froebel discute longuement l'enseignement des sujets scolaires : sciences naturelles, le dessin, le langage, les mathématiques, l'écriture, la lecture, et, malgré toutes les complications métaphysiques qui abondent dans ses explications, on peut nettement discerner que le but qu'il se fixe n'est pas l'enseignement des sujets scolaires, mais bien la croissance de l'individu. De quelque matière qu'il s'agisse, Froebel réclame l'expression et la création.

« Toute éducation et tout enseignement doivent être, à leur début, indulgents, flexibles, souples, se borner à protéger et à surveiller, sans parti pris et sans système arrêté » (3). Comme Dewey, il exige donc que le programme d'études soit flexible. De plus, une matière d'études ne doit être incluse dans le programme que lorsqu'on en sent le besoin : « La cause de l'imperfection de

1. *Ibid.*, p. 88.

2. GARCIN F., *L'éducation de petits enfants par la méthode froebelienne*, Neufchatel, Delachaux et Niestle, 1912, p. 252-276.

3. FROEBEL F., *L'éducation de l'homme*, p. 10.

nos écoles et de notre enseignement provient de ce que nous instruisons nos enfants sans que le besoin s'en soit encore fait sentir en eux, ou bien après que nous avons anéanti en eux ce besoin originel » (1). Cela est comme un écho d'une phrase de Dewey (si toutefois on pouvait s'exprimer ainsi), et l'introduction de l'étude socialisée et créatrice de la nature, l'abolissement de l'instruction formelle, l'incorporation de l'élément esthétique à l'école, font de Froebel le précurseur immédiat de l'école nouvelle, et le précurseur direct de Dewey.

*
* *

Cependant, Froebel était un « théoricien par tempérament » (2). Nous ne discuterons pas ici la métaphysique confuse et embrouillée de Froebel sur l'unité de toute la nature, sur les oppositions et l'intermédiaire, l'intérieur et l'extérieur, le général et le particulier (3). Nous nous bornerons à la pratique dans les écoles et à l'entravement de la pratique par la théorie.

Tandis que Herbart représente l'homme comme tout formé du dehors, Froebel adopte le point de vue exactement opposé. Tout ce qui se présente dans l'homme existe déjà en germe dans l'enfant : « Nous trouvons dans l'origine et dans tout l'être intérieur de l'homme, l'action divine qui constitue l'essence de son être, et que tout le but de l'éducation est de faire manifester et publier par l'homme l'action de Dieu en lui » (4). « Le but de l'enseignement est de rapporter à Dieu l'unité et les diverses conditions de toutes choses, pour que l'homme puisse agir dans la vie selon les lois de Dieu » (5).

1. *Ibid.*, p. 18.

2. JOHN DEWEY, *Les écoles de demain*, p. 66.

3. Voir à ce sujet l'excellent livre de KILPATRICK W. H., *Froebel's Kindergarten examined*, N. Y., Macmillan, 1916.

4. FROEBEL F., *L'éducation de l'homme*, p. 16.

5. *Ibid.*, p. 99.

Cette conception de l'éducation, selon Dewey, « reprend » d'une main ce qu'elle offre de l'autre » (1). Le développement, selon Froebel, n'est donc pas une croissance continue dont le processus même a de la valeur, mais représente plutôt un développement des pouvoirs latents vers un but fixé. « Le but est conçu comme une perfection... Logiquement, cette doctrine n'est qu'une variation de la théorie de la préparation pour la vie future » (2). Et la pratique suit la théorie : la vie présente, l'expérience est négligée, et c'est seulement l'idéal éphémère qui compte.

C'est de ce principe fondamental que la pratique bizarre des écoles froebeliennes se nourrit. Il existe un but de perfection, il existe aussi des forces qui renferment en elles des possibilités de développement vers cette perfection : tout ce qu'il reste donc à faire, c'est d'éveiller ces pouvoirs dormants par des symboles qui remettent la perfection dans l'esprit. Et c'est sur ces symboles que les théories psychologiques et vraiment éducatrices de Froebel se sont brisées.

En feuilletant les écrits de Froebel, on devine la présence de deux Froebel : le Froebel psychologue, homme de bon sens, qui comprend les enfants, les aime, et qui propose une simple et bienfaisante pratique, et un autre Froebel qui survient avec des théories après que la pratique a été établie, et qui complique tellement cette pratique, qu'on ne saurait la reconnaître. « On en vient même à penser que les jeux spontanés des enfants n'étaient pas éducatifs par eux-mêmes, directement, mais seulement en tant que symboles d'une loi universelle de la vie » (3).

Nous ne discuterons par les « jardins » des disciples de Froebel qui étaient plus froebeliens que Froebel lui-même », et nous ne prêterons attention qu'à la pratique

1. JOHN DEWEY, *Democracy and Education*. p. 65.

2. *Ibid.*, p. 65.

3. JOHN DEWEY, *Les écoles de demain*, p. 101.

proposée par Froebel dans ses écrits, et à la lutte continue entre le bon sens et la théorisation nuageuse, entre la pratique qui peut servir comme base de l'éducation nouvelle, et celle qui la confine aux cérémonies symboliques.

Froebel, par exemple, introduit le cercle, qui est très pratique dans les jeux : survient le théoricien qui présente l'idée que « le cercle est le symbole de l'infini et qu'il tendra à dégager l'infini latent dans l'âme de l'enfant. » (1) La balle représente sans doute un merveilleux instrument pour jouer, et le bon sens de Froebel l'a découvert et l'a introduit dans la famille et au jardin, mais vient le théoricien qui proclame que : « La balle est le corps primitif, le germe d'où sort tout ce qui existe, le type et le principe de toutes les autres formes physiques... Elle est un tout parfait en elle-même, elle comprend l'unité et la diversité. » (2) Les autres outils de jeu subissent le même sort que la balle. « La boule peut être regardée comme l'expression matérielle du mouvement; le cube, comme l'expression matérielle du repos. Le cylindre, l'intermédiaire qui unit les deux contrastes. » (3) « Ainsi l'enfant arrivera, par suite de son propre développement, dans le jeu et par le jeu, au pressentiment, à l'intuition, et enfin à la connaissance de l'unité... il découvrira comment elle s'y retrouve, et comment elle finit par s'y résoudre. » (4)

Il n'y aurait là, cependant, nul danger si le seul rôle des théories était dans ces cas d'expliquer la pratique (Il nous semble que Froebel n'a construit ces théories métaphysiques qu'après avoir vu les heureux résultats de la pratique). Malheureusement, les théories de Froebel parviennent à leur tour à diriger la pratique à tel point que la

1. JOHN DEWEY, *Les écoles de demain*, p. 101.

2. FROEBEL F., *Manuel des jardins d'enfants*, « Les six dons de Froebel », p. 9.

3. *Ibid.*, p. 20.

4. *Ibid.*, p. 29.

pratique s'éloigne de l'expérience et se concentre sur des symboles qui n'ont pas d'expériences vécues derrière eux, sur lesquelles s'appuyer. Nous avons déjà vu quel était l'avis de Dewey à propos des symboles sans expériences, aussi est-il aisé de comprendre l'abîme qui sépare la pratique froebelienne de celle de Dewey.

Essayons d'examiner la pratique de Froebel.

« A l'aide de ce premier de jeux articulés l'enfant embrasse donc de plus en plus le général dans le particulier, l'unité dans les individus, le tout dans les parties et réciproquement... Il perçoit ainsi l'invisible dans le visible. » (1)

N'oublions pas qu'il s'agit d'un bébé et qu'on suppose que c'est un bébé qui perçoit l'invisible dans le visible, etc.

Dans le troisième don, il s'agit d'un enfant de 2 à 3 ans, et c'est à un tel enfant que Froebel veut qu'on enseigne :

Un tout, deux moitiés;
 Une moitié, deux quarts;
 Deux moitiés, quatre quarts;

 Huit huitièmes, un tout (2).

ou encore qu'on chante :

Quoi qu'on veuille, quoi qu'on fasse,
 Le cube tient sa même place (3).

ou :

Sur le bout du doigt
 Le cube se tient tout droit (4).

ou bien :

Que je me tourne et me penche à la fois
 De mes faces, jamais tu n'en vois plus de trois ! 5.

1. *Manuel des jardins d'enfants*, « Les six dons de Froebel », p. 34.

2. *Ibid.*, p. 41.

3. *Manuel pratique des jardins d'enfants*, p. 58.

4. *Ibid.*, p. 60.

5. *Ibid.*, p. 62.

ou enfin :

Je m'allonge et je m'étends
Quand par un angle on me suspend (1).

N'oublions pas que toutes ces chansons ne représentent pas de chansons à proprement parler, destinées à divertir l'enfant, mais qu'elles ont pour but de l'initier aux grandes lois de l'univers.

Cette bizarrerie n'est qu'un corollaire des théories des pouvoirs latents. Du moment que tous les pouvoirs sont déjà présents dans l'enfant, il ne faut que les exciter et ils surgiront automatiquement. Puisque tout ce qui se développe plus tard dans l'homme se trouve déjà en germe chez l'enfant, un autre corollaire s'ensuit, affirmant que nos idées, étant innées, n'attendent qu'une occasion pour émerger. « L'enfant se sentant un tout, cherche de bonne heure... même au degré d'inconscience, toujours, à contempler, à saisir et à posséder le tout. » (2) Ce sont ces idées innées qui le portent à l'action : « Entraîné par l'irrésistible penchant qu'il porte en lui, il veut connaître l'intérieur des choses et Dieu dans ses œuvres » (3), et d'ici le retour de Froebel à l'erreur de Rousseau : « Il est de l'essence de l'homme d'avoir la bonne qualité opposée à son défaut... Le seul et l'infailible moyen d'éviter ou de détruire toute propension aux défauts, à la méchanceté, au vice, est de chercher et de trouver le côté de l'homme originalement bon... L'homme aime instinctivement le bien et le préfère au mal (4). »

En pratique, cela se traduit par l'emploi des symboles pour éveiller les idées cachées. Ainsi les prières jouent-elles un grand rôle « non parce qu'il (l'enfant) aura compris la

1. *Ibid.*, p. 63.

2. Cité de *Kindergartenwesen*, par KILPATRICK, W. H. *Froebel's Kindergarten Principles*, p. 62-63.

3. FROEBEL F., *L'éducation de l'homme*, p. 59.

4. *Ibid.*, p. 93.

notion de la prière, mais parce que sa jeune âme l'aura instinctivement devinée » (1). C'est pour une raison analogue qu'il faut présenter la forme sphérique à l'enfant, parce que : « la forme sphérique apparaît comme le prototype, comme l'unité de tous les corps et de toutes les formes » (2) et c'est pour cela qu'on doit surtout apprécier le nombre cinq dans l'éducation, car « partout où apparaît le nombre cinq, se révèle une haute expression... de la vie élevée à un haut degré, etc. » (3).

Là où le symbolisme règne, les expériences réelles de l'enfant sont forcément négligées, et l'adulte impose sa manière de penser, sa manière d'apprendre. C'est ainsi que, malgré sa connaissance approfondie de l'enfant, Froebel est attiré par le symbolisme, et qu'il écarte « d'une main ce qu'il crée de l'autre. » Et ce symbolisme, il l'introduit dans tous les sujets d'enseignement.

Examinons les questions que Froebel pose aux jeunes enfants.

« Que sont donc les fenêtres et les portes par rapport à la chambre ? » (4)

« Comment, de quelle manière et par quoi vous assurerez-vous de l'action, de l'activité des choses et des objets, dans leur espace ? » (5)

« Remarquez-vous dans vous-mêmes ou dans l'homme, des activités intérieures, malgré un état de repos extérieur ? » (6)

« Il faut que le jeune garçon apprenne d'abord à distinguer, à nommer et à classer les objets de construction d'après leur grandeur. Il faut ensuite qu'il détermine par la parole tout ce qu'il fera ; par exemple : « J'ai bâti un très

1. FROEBEL F., *L'éducation de l'homme*, p. 27.

2. *Ibid.*, p. 132.

3. *Ibid.*, p. 161.

4. *Ibid.*, p. 224.

5. *Ibid.*, p. 268.

6. *Ibid.*, p. 271.

haut mur vertical avec des aboutissants verticaux et des ouvertures pour des portes et des fenêtres également verticales. » (1)

L'enseignement des nombres entraîne même plus de symbolisme. Il semble bien bizarre et non psychologique d'enseigner les nombres à l'enfant au moyen d'une élaboration de toutes les combinaisons des nombres pairs et impairs (2) ou d'une explication de ce genre :

1 Un un est une unité simple;

1 Un deux est une unité composée, etc. (3).

Et il semble plus incroyable encore que l'aimable créateur du « Jardin d'enfants » ait voulu apprendre à un jeune élève à faire un « M » en lui donnant l'explication suivante : « Faites une ligne verticale de longueur double » (de la longueur prise comme unité); « de l'extrémité supérieure, tirez une ligne demi-oblique d'une longueur simple; de l'extrémité inférieure, une ligne demi-oblique de même longueur; de l'extrémité supérieure de celle-ci, tirez une ligne verticale de double longueur » (4).

Nous avons soumis au lecteur un grand nombre d'exemples, pour qu'il ne semble pas que nous voulions profiter d'une phrase jetée au hasard. Les œuvres de Froebel offrent un mélange de grandes vérités et de grandes bizarreries. Elles présentent pourtant l'avantage qu'on les peut facilement débrouiller et séparer les unes des autres. Dewey a fait cela. Il a recueilli ce que Froebel a fait de bon, rejetant ce qui lui semblait superflu, et l'enseignement socialisé, l'activité, l'expression, le besoin de l'enfant sont devenus dans ses mains la base de l'éducation nouvelle.

1. *Ibid.*, p. 287.

2. *Ibid.*, p. 340-362.

3. *Ibid.*, p. 351.

4. *Ibid.*, p. 379.

Qu'on essaie un peu de le faire à l'aide de cette explication !

V

Tolstoï.

Dewey, dans ses œuvres, ne se réfère ni aux théories ni à la pratique de l'éducation de Tolstoï, et, pourtant, lorsqu'on les dégage de la religion qui leur sert de fond, les doctrines de Tolstoï sur l'éducation semblent étroitement rapprochées de celles de Dewey. Elles s'en rapprochent par la manière dont elles nient l'éducation du passé et, de même, en ce qu'elles tracent les grandes lignes d'une éducation nouvelle. Tolstoï, non seulement, nie l'éducation soi-disant classique et aristocratique, mais s'oppose également aux marottes et aux faux raisonnements du pestalozzisme et du froebelisme qui, de son temps, étaient omnipotents. De même que Dewey, il recueille la substance féconde de ces théories, mais en rejette la coque pourrie, et, tout à l'opposé de son maître Rousseau, il ne se contente pas de la pure théorisation, mais il essaie de se convaincre et de mettre en évidence la manière dont les théories se manifestent dans la pratique.

Les principes d'éducation de Tolstoï font partie de sa philosophie. Comme son maître Rousseau, il commence par des doutes, des idées destructives. Comme Rousseau, il se demande quelle est la valeur de la fonction présente de la société civilisée, de l'art, des sciences et du gouvernement, et sa réponse est la même. Ses regards, terriblement réalistes, transpercent le mensonge et le mal de la vie actuelle, et il s'aperçoit alors que le progrès apparent des arts et des sciences ne sert qu'à nous enchaîner davantage au mensonge.

Ses doutes s'étendent à l'éducation et, comme Rousseau, il élargit le champ de ses observations. Il remarque que dans les écoles de Russie, ainsi qu'à l'étranger, l'édu-

cation existante n'ajoute aucune valeur à la vie. Il constate que le but de l'éducation s'est limité à polir certains membres de la société, en vue d'en faire des gens « comme il faut » et à réduire d'autres membres à l'esclavage : à faire que les hommes rivalisent et se haïssent. La substance de l'éducation, les matières d'études sont aussi, selon l'avis de Tolstoï, écartées de la vie, et n'ont rien en commun avec l'enfant et ses intérêts. La méthode basée sur un système de récompenses et de punitions aboutit à l'anéantissement de l'individualité des élèves.

Les problèmes de l'éducation, tels que Tolstoï se les pose, représentent à ses yeux les problèmes de la vie même. Il les réduit aux éléments : Que suis-je ? Pourquoi vivre ? Comment vivre ? Qu'est-ce qui est bon, et qu'est-ce qui est mauvais ? Pour que l'éducation parvienne à une solution de ces problèmes, il faut éclaircir ces éléments eux-mêmes : Pourquoi éduquer ? Par quoi éduquer ? Comment éduquer ? (1)

La réponse est aussi élémentaire que les questions : « Aime ton frère comme tu t'aimes toi-même » ; nommément, « ne fais pas autrui ce que tu ne désires pas qu'on te fasse à toi-même ». Au sens large, ce précepte implique celui qui préconise la non-résistance au mal par le mal, le précepte le plus important de Tolstoï, ainsi que le plus discuté.

« Dieu est en nous, respecte-le donc en toi-même et dans autrui : par conséquent, perfectionne-toi toi-même en aimant les autres » (2). Or, en faisant de l'amour la base de l'éducation, en s'appuyant sur lui comme un moyen de tendre vers la perfection, ainsi que comme un but en lui-même, Tolstoï tente de répondre aux questions qu'il se pose :

1. Tolstoï Léon, *Mémoire à Boulgakoff sur l'Education*. Paris, André Delpench, 1927, p. 41-42.

2. Tolstoï L. N., *Pedagogicheskie Statii*, Moskva, Sytyn, 1913, p. 341.

Que suis-je ?

Je suis une partie de l'harmonie infinie qui représente l'esprit de Dieu.

Pourquoi vivre ?

Je vis pour m'exprimer (1) et, puisque l'expression de la partie n'est possible que lorsqu'elle parvient à s'harmoniser avec le tout, il s'ensuit que l'individu vit pour ajouter par son expression à l'harmonie du monde entier. On ne peut donc s'exprimer que par l'amour et, de ce fait, le problème est résolu :

Le bien, cela signifie amour, et le mal, la haine ou l'indifférence. Nous ne vivons que si nous aimons ; nous nous exprimons seulement par l'amour.

Et il faut éduquer l'enfant selon ces principes.

Il faut éduquer l'individu pour qu'il comprenne ses rapports avec l'univers, et qu'il soit capable de répondre aux questions : « Que suis-je ? » « Pourquoi vivre ? » et « Comment vivre ? » et, puisque la seule réponse à toutes ces questions c'est l'amour, il faut que l'éducateur s'inspire de la grande tâche de l'amour.

Comment peut-on l'accomplir ? L'amour ne peut être transmis par l'indifférence ou par la haine. Il n'y a qu'une manière d'enseigner l'amour, c'est par l'amour. Et c'est sur ce point que Tolstoï se rapproche de la « méthode large » de l'éducation.

Il existe deux modes d'éducation : le conscient et l'inconscient (2). L'enfant apprend un petit peu par l'enseignement conscient et beaucoup plus par l'enseignement inconscient. L'éducation d'alors négligeait cet agent-ci, pourtant très important. Tolstoï définit ironiquement la pédagogie existante : « Une science qui nous enseigne comment, vivant en méchanceté, nous pouvons avoir une bonne influence sur les enfants. » C'est impossible ! L'en-

1. *Ibid.*, p. 337.

2. Tolstoï L. N., *Podagogicheskie Statii*, Moskva, Sytyn, 1913, p. 341.

fant est sensible. Il sent la duplicité. Il ne peut pas être constamment dupé et, bon gré, mal gré, il deviendra comme ses éducateurs. L'enfant est plus sensible que l'adulte à ce qui n'est pas exprimé à haute voix, à ce qui se sent dans l'atmosphère (1). En somme, pour être capable d'enseigner l'amour, il faut que nous aimions. Tel est le principe capital de l'éducation chez Tolstoï.

Le deuxième principe est étroitement lié à l'amour. C'est la liberté. La liberté possède de grandes valeurs intrinsèques. L'individu, par son expression, enrichit sa vie et ajoute du sens à la vie d'autrui. Mais l'expression n'est possible que dans la liberté : « L'amour n'est pas une chose de hasard, l'amour n'est possible qu'avec la liberté » (2). En supprimant la liberté, nous détruisons la base même de l'éducation.

Les hommes croient qu'ils peuvent imposer l'éducation aux autres. Voilà une notion entièrement fausse. La force physique, aussi bien que psychique, est un mal et crée du mal. La seule différence, c'est que les conséquences physiques se découvrent sur-le-champ, tandis que les maux psychiques ne se révèlent que plus tard. Si nous forçons quelqu'un à manger quand il ne le désire pas, son estomac est immédiatement bouleversé, tandis que les résultats d'une éducation forcée n'apparaissent que dans la vie postérieure (3). Si l'enfant résiste à une certaine matière ou à une manière particulière d'enseignement, il faut chercher des matières et des méthodes qui lui conviennent.

On relève chez Tolstoï des paroles qui peuvent servir de credo à l'éducation nouvelle : « L'enseignement des enfants peut être bienfaisant, mais l'enseignement des sujets est absurde » (4). Les écoles du passé et même celles

1. BAUDOUIN C., *Tolstoï Educateur*, Neuchâtel, Delachaux et Niestle, p. 67-85.

2. TOLSTOÏ LÉON, *Articles Pédagogiques*, Œuvres Complètes, tome XIII, p. 255.

3. TOLSTOÏ LÉON, *Pedagogicheskie Statii*, p. 324.

4. *Ibid.*, p. 362.

qui étaient soi-disant nouvelles (au temps de Tolstoï) ne se souciaient que des sujets : « Je crois que dans ces nouvelles écoles, on ne peut même se passer de gifles parce que, comme les écoles ecclésiastiques, elles enseignent sans demander ce que les élèves désirent savoir et leur font apprendre ce que, d'après ses conventions, le maître trouve nécessaires. C'est pourquoi cette école ne peut être basée que sur la contrainte » (1).

La liberté, d'après Tolstoï, ne se borne pas à la suppression des châtiments. Les récompenses représentaient aussi une forme de contrainte, et tendent à écarter les activités des élèves de leurs intérêts. Qu'elles s'expriment sous forme de notes ou de promesses de récompenses dans la vie future, elles servent à faire détourner les capacités d'enfant de leur tendance naturelle. « L'éducation de l'enfant ne doit pas être employée comme un moyen de préparation pour la vie future. Il faut que la vie soit traitée comme but en elle-même (2). » Non seulement les pensées, mais les paroles mêmes rappellent celles de Dewey.

L'amour et la liberté servent de critères à la construction des programmes et au choix d'une méthode d'éducation. Le principe de l'amour indique que la préférence va à ceux des sujets scolaires qui ajoutent au développement, à la sympathie et à la coopération dans la vie sociale : « Les hommes ont des connaissances sur la densité, sur les mouvements des étoiles qui sont à des milliards de lieues de nous... sur la grammaire des langues mortes et sur d'autres bêtises de ce genre, tandis qu'ils n'ont aucune notion de la vie passée et actuelle des hommes... On apprend à l'école toutes sortes de choses sur Alexandre le Grand, sur Louis XIV et ses maîtresses, mais on ne sait rien de la vie, du travail et de la souff-

1. Tolstoï Léon, *Articles Pédagogiques. Œuvres Complètes*, tome XIV, p. 47.

2. Tolstoï L. N., *Pedagogicheskie Statii*, p. 341.

france de nos frères et sœurs à côté de nous, au village et en ville, dans les fabriques (1). » Le critérium de la liberté, comme nous l'avons vu, est étroitement lié au critérium de l'amour et se base sur l'absence de toute coercition.

Il existe, pourtant, un autre critérium du programme. Tolstoï l'appelle l'harmonie. Dewey l'appellerait peut-être le changement d'après les circonstances : « Un nez, si grand soit-il, n'est pas monstrueux, il le devient sur un petit visage (2). » On ne peut pas établir un programme pour tous. Ce qui est bon pour certaines gens, ne l'est pas pour d'autres, et ce qui convient dans un cas particulier, ne convient pas dans un autre.

Le problème de la méthode de l'enseignement des sujets scolaires ne préoccupe pas Tolstoï. Pour lui, c'est toujours un problème individuel en accord à la fois avec l'individualité du maître et celle de l'enfant. L'erreur de la dogmatisation de la méthode a été commise dans les écoles allemandes qui suivaient littéralement les méthodes de Froebel et de Pestalozzi, et qui essayaient, d'après Tolstoï, d'abêtir (*verdummen*) les élèves (3).

Même dans les écoles « modernes » Tolstoï rencontre le danger de la dogmatisation. Il ne faut pas rejeter les méthodes uniquement à cause de leur ancienneté. L'école doit devenir un laboratoire de toutes méthodes : « chaque méthode est bonne pour un certain élève, pour une certaine langue et un certain peuple » (4) et l'individualité de chaque élève doit être respectée : « Pour le maître qui admet la liberté de l'école, chaque élève se présente comme un être particulier qui a ses exigences spéciales, que, seule, la liberté du choix peut satisfaire » (5).

1. TOLSTOÏ LÉON, *Mémoire à Boulgakoff sur l'Éducation*, p. 36.

2. TOLSTOÏ LÉON, *Articles Pédagogiques*. Œuvres Complètes, t. XIII, p. 306.

3. *Ibid.*, p. 16.

4. *Ibid.*, p. 69.

5. *Ibid.*, p. 368.

Baudouin attribue à Tolstoï le principe de la méthode psychologique de l'ordonnance de la matière du complexe au simple. Tolstoï n'affirme pas ses idées positives à propos de cette question, mais sa négation de la méthode logique est clairement posée. La méthode de Pestalozzi lui paraît pédante et absurde (1).

On ne saurait établir de méthode sans connaître individuellement les enfants qui vont la suivre : « Les pédagogues ignorent le peuple à tel point, qu'ils se représentent comme des sauvages ceux qui fréquentent les écoles des villages, et c'est pourquoi on leur enseigne ce que signifie *en bas, en haut*, que le tableau noir est sur un chevalet » (2).

Dans son amour pour la vie et pour la nature, Tolstoï est un disciple de Rousseau, mais, comme Dewey, il prend garde à ne pas répéter les erreurs du maître. Pour Rousseau, la nature c'est le but ; pour Tolstoï, elle n'est que le point de départ, le point d'appui du levier, le nucléus susceptible de développement. Pour Rousseau, la nature étant la perfection, il ne se souciait donc pas d'expérimentation. Le but, pour Tolstoï, est placé beaucoup plus haut que la nature primitive, son but c'est l'harmonie universelle qu'on ne peut atteindre que par l'essor de la raison. « Tolstoï est un mystique de la raison » dit Romain Rolland : « Au commencement était le verbe, répète-t-il avec saint Jean, le verbe « Logos », c'est-à-dire la raison », mais il cherche toute la raison, non pas une partie d'elle (3). Rousseau n'était qu'un théoricien ; Tolstoï établit une école ; il voyageait et étudiait l'enfant.

Rousseau déclare que l'enfant est bon, mais que la société le corrompt, et la solution, c'est l'isolement. Comme

1. TOLSTOÏ, *Articles Pédagogiques*. Œuvres Complètes, t. XIII, p. 63-75. Voir aussi, Baudouin C., *Tolstoï Educateur*, p. 39, 159.

2. TOLSTOÏ, Œuvres Complètes, t. XIV, p. 43.

3. ROMAIN ROLLAND, *La vie de Tolstoï*. Paris, Hachette, 1928, p. 67-68

Dewey, Tolstoï se refuse à résoudre la question par l'isolement. Tolstoï, l'apôtre de l'amour, professe de changer la société par l'amour, par le contact social. Comme son contemporain, Kropotkin, il affirme que l'aide mutuelle plutôt que la lutte est la règle. C'est seulement parmi les hommes que l'individu a l'occasion de s'exprimer ; c'est seulement en vivant avec des hommes, en apprenant à connaître leurs besoins, en les aidant et en les aimant qu'on peut gagner le degré le plus élevé du contact avec l'univers.

Tolstoï, de même que Dewey, attaque le pédantisme des écoles de Pestalozzi et de Froebel : « Il surgit des milliers de théories, les plus diverses, les plus étranges, basées sur rien, comme celles de Rousseau, de Pestalozzi, de Froebel » (1). Cependant, il est sans aucun doute influencé par eux. Les idées principales concernant l'observation, l'étude de l'enfant, le besoin d'un médium social nécessaire à l'expression, tout cela a été puisé chez les grands maîtres. Mais Tolstoï ne les suit pas aveuglément. Soigneusement, il choisit, accepte et rejette.

* * *

Dans les principes généraux, Tolstoï se rapproche de Dewey, plus que des autres éducateurs, mais non pas dans les détails. Dans sa réaction contre le pestalozzisme il s'appuie sur la vieille éducation et semble exclure le progrès : « Chaque peuple et chaque langue ont un lien principal avec une méthode quelconque. Pour connaître cette méthode il suffit de savoir quelle méthode d'instruction du peuple est la plus ancienne. Cette méthode, dans ses traits fondamentaux, sera la meilleure pour le peuple » (2). Tolstoï a écrit cela surtout à propos de la méthode pho-

1. TOLSTOÏ Léon, *Articles Pédagogiques, Œuvres Complètes*, t. XIII, p. 11.

2. *Ibid.*, p. 77.

nétique de la lecture qui ne convient pas, à son avis, à la langue russe. Tolstoï, pareillement, exclut du programme les matières qui sont, selon Dewey, la base même de l'éducation. Malgré ses critères, le programme actuel qu'il propose est très étroit, parce qu'il le limite aux vœux du peuple. « Ces exigences sont les suivantes : la lecture et l'écriture en russe et en vieux-slave, et le calcul. Le peuple... demande ce programme et partout s'en contente, tandis qu'il tient pour des balivernes tout à fait inutiles, l'histoire naturelle, la géographie, l'histoire, sauf l'histoire sainte... Je pense que le peuple a parfaitement raison » (1). C'est encore l'influence de Rousseau qui se fait sentir dans la foi naïve qu'il place en l'esprit non scientifique du peuple ; il a oublié la force des traditions qui resserre le peuple et l'enchaîne aux conventions acceptées. Ça et là, on retrouve même une phrase textuelle de Rousseau : « L'homme est parfait, etc. » (2). Ces détails casuels introduisent une dissonance dans les théories de Tolstoï, mais l'esprit de ses principes appartient à l'éducation nouvelle. Pour lui, comme pour Dewey, l'intérêt est la base de l'éducation. Là où il n'y a pas d'intérêt, la contrainte entre en jeu. De même que Dewey, il appuie l'éducation sur les activités. « Pratiquez l'amour », professe-t-il aux maîtres et aux enfants. Ses méthodes contiennent cette idée que le maître doit exercer sur les élèves un contrôle indirect plutôt que direct ; qu'il ne lui faut pas forcer les idées sur les enfants, mais bien guider ceux-ci. La manière dont son enseignement personnel est compris montre plutôt un penchant vers la « méthode des problèmes » de Dewey que vers les degrés formels de Herbart, et, Tolstoï, aujourd'hui, probablement ferait sienne la devise de Dewey : « L'éducation c'est la vie. »

Baudouin essaie d'encastrier Tolstoï dans l'école pragma-

1. TOLSTOÏ LÉON, *Articles Pédagogiques*, Œuvres Complètes, t. XIV, p. 56-57.

2. *Ibid.*, t. XIII, p. 307-309.

tique (1). Il semble parfois qu'il ait raison. La manière d'enseigner de Tolstoï va toujours de l'activité à l'émotion et de l'émotion à la pensée : la vérité et la moralité ne sont pas établies pour un temps infini et pour tous les milieux. « Le beau, le vrai et le bien sont des idées qui n'expriment que l'harmonie des rapports dans le sens du vrai, du beau et du bien. Le mensonge n'est que la non-concordance des rapports dans le sens du vrai... Il n'y a pas de vérité *absolue* » (2). Il semble alors que, selon Tolstoï, les idées ne fonctionnent pas parce qu'elles sont justes, mais qu'elles sont justes à cause de leurs fonctions. Pourtant on sent, dans toutes les œuvres de Tolstoï, une tendance différente, un élan vers une vérité objective, un désir d'amour absolu, d'harmonie établie et stable. Parmi les éducateurs, aussi bien que parmi les philosophes, il plane seul, ses regards pénétrant les fluctuations et l'instabilité de la vie, mais néanmoins, toujours à la recherche d'une certitude.

Tolstoï, donnerait-il son consentement aux théories de Dewey ? Peut être. Mais il n'existe pas de buts fixés dans l'éducation de Dewey, pas plus que de certitude. Nous agissons et nous suivons nos actions. Mais pourquoi agir ?... Et Tolstoï ne continuerait-il pas à chercher des réponses à ces questions : « Que suis-je ? » « Pourquoi vivre ? »

1. BAUDOUIN C., *Tolstoï Educateur*, p. 171-194.

2. TOLSTOÏ LÉON, *Articles Pédagogiques*. Œuvres Complètes, t. XIII, p. 306.

CONCLUSION

« L'homme n'est ni ange ni bête, et le malheur veut que qui veut faire l'ange fait la bête », et la philosophie de l'éducation de Dewey se conforme à cette simple et grande vérité. L'enfant n'est ni bon ni mauvais, mais il possède les impulsions que nous pouvons faire pencher dans les deux directions. L'homme n'est pas une âme pure, un Ariel aérien ne se mêlant pas aux affaires terrestres ; il n'est pas non plus un Caliban enchaîné à la matière. C'est par la matière, et grâce à la matière, que l'homme peut commander la matière : c'est par les expériences et grâce aux expériences que l'homme peut surmonter les expériences. Quand il s'appuie sur les expériences, sa pensée et son imagination permettent à l'homme de modifier les expériences futures et de les diriger à son gré.

« Ni ange, ni bête », et le dualisme entre l'esprit et la matière disparaît dans l'éducation de Dewey. On ne peut pas séparer l'esprit du corps, ni la pensée de l'action, car, c'est grâce à l'action que la pensée entre en jeu, c'est grâce aux expériences que l'esprit arrive à contrôler les expériences.

Le dualisme entre les impulsions et le milieu n'existe pas non plus. La tabula rasa de Locke, de Herbart et, dernièrement, du behaviorisme extrême est aussi faux que les idées innées chères à Rousseau, à Froebel ou à Montessori (1). Dewey a été maintes fois qualifié de behavio-

1. Le Dr MONTESSORI affirme : « On sent déjà dans son âme les premières fleurs de gentillesse, d'amour, de désir spontané du bien, dégager leur parfum et pro-

riste (1). Il ne l'est que dans un sens restreint du mot. Il s'appuie sur la base du behaviorisme, sur la participation continuelle de tout l'organisme dans le comportement humain : il s'appuie sur la psychologie scientifique ; il rejette la conception de la « conscience » comme entité ; il reconnaît le rôle tout puissant des habitudes, des émotions et des attitudes. Cette phase du behaviorisme, il l'a prévue longtemps avant Watson (2), mais, en aucune manière, il ne souscrit à la tabula rasa du behaviorisme ; à l'homme mannequin qui n'est qu'un joujou mécanique, incapable de prévoir ou de choisir. Les impulsions représentent, selon Dewey, la base des expériences futures, et ce sont les impulsions qui nécessitent les réponses aux stimuli, qui nécessitent l'action ; et c'est le désir d'agir qui suscite l'imagination et la pensée. Ce sont, d'un côté, les pouvoirs innés qui indiquent l'étendue et les limites des expériences futures, et, de l'autre côté, ce sont les expériences en contact avec le milieu, qui dirigent les impulsions, qui les amènent jusqu'au sommet tangible au moment donné, ou bien qui les laissent en bas ; elles entraînent l'utilisation de la force des impulsions jusqu'au maximum, ou les font demeurer à leur niveau initial.

« Le processus de l'expérience n'existe pas en dehors de la matière, sur laquelle on expérimente. Nous percevons des objets, vrais ou illusoires, et non pas des perceptions ; nous nous souvenons d'événements et non pas de souvenirs ; nous pensons aux sujets et aux matières et non pas aux

mettre les fruits de la vie spirituelle ». *La maison des enfants*, Paris, Larousse, p. 186 ; ou : « Le secret de toute la nature se trouve dans l'âme de l'enfant », *La maison des enfants*, p. 188. « Il est possible que, en dehors des connaissances de morale, on puisse distinguer le bien et le mal par un sens interne ». *L'éducation élémentaire*, p. 201. Voir aussi à ce sujet « *La maison des enfants*, du Dr MONTESSORI, p. 43 et *L'éducation élémentaire*, p. 203, 210, 211.

1. Voir RUSSELL, BERTRAND, *Analysis of the Mind*, London, Allen et Unwin, 1921, p. 26.

2. JOHN DEWEY, *The reflex arc concept in psychology*, *Psychological Review*, July, 1896, *Essays in Experimental Logic*, p. 6, p. 331-334. et p. 420-425.

pensées ; nous aimons des personnes et non pas des amours, etc. » (1). Mais la matière, le stimulus « ne devient un stimulus que grâce à l'occupation antérieure de l'organisme. L'appeler ou le croire un stimulus, sans prêter attention au comportement qui est déjà en jeu, est arbitraire au point de devenir absurde » (2). Dewey surpasse donc, le behaviorisme étroit. Il enrichit la psychologie de l'enfant et, par conséquent, l'éducation, du « bond en avant », du « saut dans l'inconnu » ; il apporte la prévoyance et le contrôle de l'ambiance. « L'objection principale qu'on peut faire, me semble-t-il, aux formes étroites du behaviorisme, c'est que leur obsession contre le « mental », par réaction aux fausses théories antérieures, ferme la porte à toute enquête. Il devrait même être possible d'attribuer à ce terme plus général d' « avertissement » (awareness) ou de « conscience » une signification, sans que cela fût celle d'une substance, d'une cause ou d'une source... Cela serait considéré comme une qualité spécifique de quelques formes du comportement. Il existe une différence entre le nom : « conscience » et l'adjectif « conscient » appliqué à certaines actions » (3). « C'est seulement par l'analyse et l'abstraction que nous pouvons différencier l'occurrence actuelle de deux agents, l'un nommé organisme et l'autre milieu. Ce fait milite fortement contre tout behaviorisme qui ne définit le comportement que dans les termes du système nerveux du corps » (4).

Le rejet des dualismes de tous genres bouleverse, comme nous l'avons vu, toutes les théories et la pratique de l'éducation. L'éducation s'appuie sur l'étude des impulsions des enfants et sur la direction des expériences. Elle vise, par l'envisagement des problèmes, par l'action qui mène à la

1. JOHN DEWEY, *Conduct and Experience in Psychologies of 1930*, edited by Murphy, Clark University Press Worcester, Mass; 1930, p. 417.

2. *Ibid.*, p. 413.

3. *Ibid.*, p. 416.

4. *Ibid.*, p. 411.

pensée réfléchie, par l'envisagement des conséquences et la sélection des moyens, à la croissance continuelle, à l'aventure dans l'inconnu.

Le but et le processus de l'éducation ne sont plus divisés. Ils ne font qu'un. Cela signifie : valeur intrinsèque de la matière étudiée, attention faite aux besoins de l'enfant, étude de ses besoins individuels et collectifs.

Les expériences quotidiennes, les besoins journaliers, la société du présent, représentent le point de départ, pourtant le but est plus loin — le but est dans la liberté et le bonheur de toute la société qui se développe incessamment, et parallèlement à la pensée et à l'imagination des individus. « Respecter l'enfance, ce n'est pas en faire la petite idole que nous voyons dans certaines familles d'aujourd'hui, qui se piquent de tout subordonner aux exigences de sa petite personne. C'est un esclavage aussi affligeant que l'autre », dit le Dr Wallon (1). Dans toutes ses œuvres sur l'éducation Dewey souligne ce point. Il s'oppose sans cesse à l'éducation « sucrée » et à l'acceptation des expériences de l'enfant comme achevées en elles-mêmes. C'est dans l'acquisition des significations des expériences, et du contrôle qu'ils obtiennent sur les autres expériences, que la valeur réside. Mais la pénétration des significations n'est possible que lorsque le processus possède en lui-même une valeur intrinsèque, une valeur présente.

C'est sur la valeur intrinsèque que l'intérêt et l'effort, dont celui-là est accompagné, s'appuient. Dans cette conception il n'y a plus de séparation entre l'intérêt et l'effort, qu'entre la faim et l'effort projeté pour manger, ou pour donner un exemple d'un intérêt indirect, entre les émotions d'un poète, d'un artiste et les souffrances et actions qu'entraîne l'expression de ses émotions.

C'est l'amour de la vie, le désir ardent de rafraîchis-

1. WALLON H., *L'éducation nouvelle*, juin 1927.

sement continuél de la vie, la confiance en l'homme, que Dewey apporte à la philosophie de l'éducation. Il nous semble parfois que c'est Walt Whitman qui parle ; c'est le prophète de l'homme qui ne s'arrête pas, qui aspire fortement le parfum de la vie, qui agit et construit incessamment, sans fatigue, et qui invite les autres, tout le monde, à partager dans son essor les joies mystérieuses de la vie.

C'est le désir ardent de l'affranchissement de l'individu de son inertie et de la société de ses conventions. Nous pensons, agissons ; nous aimons, haïssons ; nous parlons, communiquons. Et, c'est de nous qu'il dépend de faire de la vie une vallée de fleur ou de cris ; de remplir le monde d'êtres libres, intelligents et forts, marchant de front vers l'avenir inconnu, ou bien de le parsemer d'esclaves gémissants et de « robots » indifférents. Dewey ne dit pas « Tout ce qui existe est bien ». Pas du tout — il voit la misère, il sent la souffrance, mais tout ce qui existe cache du bien grâce à la potentialité de changement et de croissance contenue en chaque chose, et il encourage la lutte continue contre la sottise, contre les conventions établies qui supportent les préjugés, l'hypocrisie, l'esclavage d'un groupe par rapport à un autre. C'est en lisant Dewey qu'on évoque les paroles prophétiques de son grand compatriote :

Allons ! loin de toutes formules !

De vos formules, ô prêtres à l'œil de taupe et matérialistes...

Allons ! à ce qui est sans fin comme fut sans commencement » (1).

Avec lui, il « chante l'homme moderne ». Dans la clameur et le tumulte de l'industrie, il distingue la voix et la force humaines, et il veut élever cette force, il veut dégager l'intellect des fers de ses conventions, et faire en sorte qu'il dirige la force déchaînée.

« L'éducation, c'est la vie », et chaque moment de la vie

1. WALT WHITMAN, *Chant de la Grand'route*, trad. de l'anglais par Louis Fabulet, Paris, *Nouvelle Revue Française*, 1918, p. 130-132.

est rempli d'expériences inconnues, d'occasions de créer — Et c'est là, dans la création, dans les régions inconnues que le bonheur vous attend. La difficulté envisagée, le problème poursuivi, l'imagination projetée, la pensée née, la suggestion survenue, le cri d' « Euréka », la participation des fruits de la victoire avec les autres, la difficulté nouvelle, la douleur du chercheur, la tourmente du doute et de l'hésitation, la joie de l'invention, de la création — tout cela, c'est la vie. Que l'éducation les envisage et qu'elle les cultive.

D'où vient-il l'envisagement de la vie ? D'où viennent la douleur et la joie raffinées de nos jours ? D'où vient la création ? Ils viennent du contact d'un homme avec les autres, ils viennent de la participation à la vie sociale. Et plus la vie sociale se complique, plus elle mêle et entrelace la vie des individus.

Et de nos jours surtout, la vie d'autrui envahit tout l'être, toute l'expression de chaque individu.

Il existe un abîme entre la portée sociale du gémissément d'un sauvage et celle de la douleur d'un poète. Il y a une très grande différence, au point de vue des significations sociales, entre l'invention réalisée dans la construction d'une hutte et dans celle d'un aéroplane. Que ce soit pour le bien ou pour le mal, toute action d'un homme entraîne les autres hommes, et si nous voulons éviter le mal, il faut éduquer en vue du bien.

C'est en participant qu'on apprend à participer, et la base du programme de Dewey, c'est la participation aux affaires humaines, l'intérêt pour le travail des hommes, pour la souffrance des hommes et pour leur joie, l'intérêt pour leur affranchissement de la nature et sa conquête.

Les sujets scolaires n'ont de valeur que lorsqu'ils portent sur les relations humaines, et les méthodes perdent leur signification si elles enseignent à chaque individu de s'isoler du travail des autres et de rejeter la res-

pensabilité de son travail et de celui des autres. L'art, la science, la technologie sont en tête de ces intérêts, mais malheur, si l'homme lui-même est exclu de ces intérêts. Ils ne servent alors qu'à la construction de « Big Berthas » et de gaz asphyxiants.

La vie est sujette à variations, mais Dewey ne déplore nullement le changement. Il n'y a aucun élément nuisible dans la civilisation, mais il y en a dans la civilisation qui est mal appliquée, c'est pourquoi il faut éduquer l'homme moralement autant que technologiquement ; il faut étudier la vie de la société au moins aussi bien qu'on étudie la technique en ayant toujours soin que la science de l'homme progresse parallèlement à la science des objets inanimés.

Dans notre vie changeante, les buts présents d'avance, les programmes fixés perdent leur valeur. Le problème de l'éducation ne peut se réduire à l'enseignement de quelques faits fixés (instruction de l'aristocratie) ou de quelques mouvements fixés (instruction du peuple). Les faits, ainsi que les mouvements, qui étaient utiles hier, deviennent inutiles le lendemain. L'éducation véritable signifie : apprendre à penser pour soi-même, non seulement s'adapter au milieu, mais aussi adapter le milieu à soi-même ; s'adapter au changement, mais aussi s'assurer le contrôle du changement. Qu'on éduque les attitudes des hommes, leurs émotions et leurs habitudes afin qu'ils sachent comment s'orienter dans la vie changeante.

Dans une discussion au sujet de la morale et de l'éducation (1), Dewey, au lieu de parler directement sur la morale, discute le programme et la méthode d'enseignement. A la fin, il pose lui-même la question : « Qu'est-ce que cette discussion, à propos de la géographie, de l'histoire, des mathématiques, a à faire avec la base morale de l'éducation ? » (2). Sa réponse ne se fait pas

1. JOHN DEWEY, *L'école et l'enfant*, p. 129-172.

2. *Ibid.*, p. 160.

attendre : « Les vrais motifs moraux, les forces vraiment agissantes pour le bien ne sont autres que l'intelligence sociale (le pouvoir d'observer et de comprendre la solidarité humaine) et le pouvoir social (la capacité de contrôler soi-même son caractère). Tout fait jetant quelque lumière sur la constitution de la société, toute énergie dont l'exercice ajoute son effort au capital des énergies sociales, ont une signification morale » (1). Ainsi, la morale, d'après Dewey, c'est le comportement de l'individu dans la vie sociale et change parallèlement à la transformation de la vie sociale, selon les circonstances du lieu et du temps ; et les actions sont morales ou immorales selon leurs conséquences dans la vie de la société. Ce programme scolaire revient donc à ne pas enseigner la morale à part, mais à enseigner à vivre intelligemment, à apprendre à réfléchir sur les actions, à juger les conséquences qui découlent des actions au lieu de toujours se conformer aux jugements établis dans d'autres circonstances.

C'est sur ce point que l'indignation des adversaires de Dewey s'élève. Ils l'accusent de n'offrir aucune valeur de morale, et de tolérer les morales de la vie actuelle ; ils l'accusent d'accepter le mal régnant et de négliger des valeurs acquises au prix des souffrances de tant de générations, valeurs telles que le courage, l'amitié, l'amour, la beauté, la santé, l'aventure, etc (2).

Nous avons déjà prévu ces accusations, aussi ne nous arrêterons-nous que sur le dernier point. Dewey ne revient pas sur les valeurs, mais demande qu'on les envisage dans leurs emplois spécifiques, et qu'on juge les rapports qu'elles ont entre elles. Les valeurs se heurtent toujours et font naître des conflits, et c'est au problème spécifique à se prononcer quant à l'accentuation d'une valeur et à la

1. *Ibid.*, p. 160-161.

2. Voir FRANK WALDO, *The Rediscovery of America*, New-York, Scribners, 1929, MUMFORD, LEWIS, *The Golden Day*, New-York, Boni and Liveright, 1926.

préférence à donner à celle-ci sur les autres. Et c'est à l'éducation qu'incombe cette tâche : apprendre à penser, pour qu'on s'oriente selon chaque cas spécifique qui se présente.

« Il faudrait qu'un esprit fût extraordinairement peu spirituel et logique... pour tenter d'universaliser l'instrumentalisme, et de n'instituer une doctrine instrumentale que pour d'autres instruments » (1). Pas du tout. Les instruments n'ont leur raison d'être que pour accomplir quelque chose, pour agir. Mais il faut veiller à la manière dont on agit, aux conséquences de l'action ; alors, les valeurs ne perdront pas leur fraîcheur ; elles seront *des valeurs* — sans quoi, elles deviennent, et les faits sont trop probants pour ne pas l'admettre, des formules vides de sens. Il faut donc apprendre aux individus à agir, à envisager les conséquences sociales de leurs actions, à penser aux valeurs sociales de ces actions. C'est ainsi que les valeurs qu'ils créent en agissant seront leurs valeurs à eux, que les idéals pour lesquels ils souffrent et luttent ils les chériront comme leurs idéals bien à eux.

« Ce ne sont point tant tous ceux qui disent : « Idéals, Idéals », qui entreront dans le royaume des cieux, mais tous ceux qui savent et respectent les voies qui conduisent à ce royaume » (2).

1. JOHN DEWEY, *The Pragmatic acquiescence*, The New Republic, janvier 5, 1927, p. 188.

2. *Ibid.*, p. 189.

Vu le 15 décembre 1931,
Le Doyen de la Faculté des Lettres
de l'Université de Paris,

H. DELACROIX.

Vu et permis d'imprimer :
Le Recteur de l'Académie de Paris,

CHARLÉTY.

BIBLIOGRAPHIE (1)

INTRODUCTION

Œuvres de John Dewey :

Industrial Education and Democracy. Survey, March 22, 1913.

German Philosophy and Politics, New-York, Holt, 1915.

Duality and Dualism. Journal of Philosophy, 30 Aug., 1917.

Public Education on Trial. New Republic, 29 Dec. 1917.

*Reconstruction in Philosophy. New-York, Holt, 1920.

Education as a Religion. New Republic, 13 Sept. 1922.

*The Quest for Certainty. New-York, Minton, 1929.

Kilpatrick, W. H. :

*Education in a Changing Civilization. New-York, Macmillan, 1926.

PREMIÈRE PARTIE

Œuvres de John Dewey :

Psychology. New-York, Harpers, 1887.

Applied Psychology. An Introduction to the Principles and Practice of Education, by J. A. Mc Lellan and John Dewey. Boston, Educational Publishing Co., 1889.

1. Pour la bibliographie complète de John Dewey avant 1929, voir THOMAS et SCHNEIDER, *A Bibliography of John Dewey*, New-York, Columbia University Press, 1929.

(*) Les astérisques renvoient aux œuvres que nous avons fréquemment consultées.

- *The Reflex Arc Concept in Psychology. Psychological Review, July 1896.
- *My Pedagogic Creed. New-York, Kellog, 1897.
- *Psychology and Social Practice. University of Chicago Press, 1901.
- The School as Social Center. National Education Association, 1902.
- Religion in Our Schools. Hibbert Journal, July 1908.
- The Bearings of Pragmatism Upon Education. Progressive Journal of Education, Dec. 1908., Jan. et Feb. 1909.
- *Moral Principles in Education. Boston, Hughton Mifflin, 1909.
- Teaching That Does Not Educate, Progressive Journal of Education, June 1909.
- *How We Think. Boston Heath, 1910.
- Traduction française de O. Decroly, Comment nous pensons. Paris, Flammarion, 1925.
- The Influence of Darwin on Philosophy and Other Essays in Contemporary Thought. New-York, Holt, 1910.
- Educational Essays by John Dewey. Edited by J. J. Findlay. London, Blackie et Son, 1910.
- L'Education au point de vue social. L'Année Pédagogique, 1913.
- Reasoning in Early Childhood. Teachers College Bulletin, Jan. 1914.
- *Democracy and Education. New-York, Macmillan, 1916.
- Essays in Experimental Logic. Chicago, University of Chicago Press, 1916.
- Current Tendencies in Education. Dial, Apr. 5, 1917.
- Education and Social Direction. Dial, Apr. 11, 1918.
- *Human Nature and Conduct. New-York, Holt, 1922.
- *Ideals, Aims and Methods in Education. London : Sir Isaac Pitman, 1922.
- Social Purpose in Education. General Science Quarterly, Jan. 1923.
- Individuality in Education. General Science Quarterly, Mar. 1923.

- *Experience And Nature. Open Court Publishing Co. 1925;
Revised Edition, Norton, 1929.
- The Public and Its Problems. New-York, Holt, 1927.
- Bancruptcy of Modern Education. Modern Quarterly,
June-Sept. 1927.
- The Philosophy of John Dewey, Selected and edited by
Joseph Ratner. New-York, Holt, 1928.
- The Direction of Education. Shool and Society, Apr. 28,
1928.
- Characters and Events, Popular essays... edited by
Joseph Ratner. New-York, Holt, 1929, 2 vol.
- Impressions of Soviet Russia and the Revolutionary
World, Mexico, China, Turkey. New-York, New Repu-
blic, 1929.
- Individualism, Old and New. New-York, Minton, 1930.
- *Construction and Criticism. New-York, Columbia Uni-
versity Press, 1930.
- *Conduct And Experience In « Psychologies of 1930 »,
Edited by Murchison. Worcester, Mass., Clark Univer-
sity Press, 1930.
- What I believe. Forum, Mar. 1930.

Alberty H. B. :

- Appraisal of Dewey's Aphorism, Education is Life.
National Education Association, 1930.

Œuvres de Bode, H. B. :

- Modern Educational theories. New-York, Macmillan, 1927
(Dewey *passim*).
- Conflicting Psychologies of Learning. New-York, Heath,
1929 (Dewey *passim*).

Œuvres de Ferrière Adolph :

- La démocratie et l'éducation selon Dewey. L'Education,
févr. 1927.
- L'école active. Genève, Forum, 1929 (Dewey *passim*).

Henning Paul :

Die weltanschaulichen Grundlagen von John Deweys
Erziehungstheorie, Leipzig, Bielefeld, 1928.

Hilker Franz :

Pädagogisches Amerikafahrt. Pädagogisches Zentral-
blatt, 1928.

Ceuvres de Horne, Herman, H. :

Les orientations dominantes de l'éducation nouvelle.
Pour l'Ecole Nouvelle, Déc. 1928.

*This New Education (Dewey *passim*). The Abington
Press, 1931.

Kilpatrick, W. H. :

Our Educational Task. University of North Carolina
Press, 1930.

Moore E. C. ;

John Dewey and his Educational Philosophy. School and
Society, Jan. 11, 1930.

Nüchter Fr. :

Von der individualistischen zur sozialen Demokratie
John Deweys Soziale Pädagogik. Jahrbuch des Vereins
für wissenschaftliche Pädagogik, 1915.

Ou Tsuin-Chen :

*La doctrine pédagogique de John Dewey avec la traduc-
tion du « Credo Pédagogique de John Dewey ». Paris,
Les Presses Modernes, 1931.

DEUXIÈME PARTIE

Ceuvres de John Dewey :

The Psychology of Number and Its Applications to
Methods of Teaching Arithmetic, By James A. Mc Lel-
lan and John Dewey. New-York, Appleton, 1895.

- Interest as Related to (the Training of the) Will. National Herbart Society, Second Supplement to the Herbart Year Book for 1895. Bloomington, Illinois, 1896.
- Interpretation of the Culture Epoch Theory, National Herbart Society, Second Year Book. Bloomington, Illinois, 1896.
- Influence of the High School upon Educational Methods. School Review, Jan. 1896.
- A Pedagogical Experiment. Kindergarten Magazine, June 1896.
- The University School. University of Chicago Record, 6 Nov. 1896.
- The Psychological Aspect of the School Curriculum. Educational Review, Apr. 1897.
- *The School and Society. Chicago, University of Chicago Press, 1899. Revised Edition, New-York, Holt, 1915.
- Traductions françaises partielles dans : de 1° L'Education, juin 1909, par J. Desfeuille; 2° L'Education, déc. 1912, par J. Desfeuille; 3° L'Education, juin 1914, par M. Henry Marty.
- Play and Imagination in Relation to Early Education. School Journal, 27 May 1899.
- The Elementary School. A Series of Nine Monographs. Nos 1-9, Feb.-Dec. 1900. Chicago, The University of Chicago Press, 1900.
- The Place of Manual training in the Elementary Course of Study. Manual Training Magazine, July 1901.
- *The Educational Situation. Chicago, University of Chicago Press, 1902.
- Current Problems in Secondary Education. School Review, Jan. 1902.
- Religious Education as Conditioned by Modern Psychology and Pedagogy. Proceedings of the Religious Education Association, 1903.
- The Psychological and the Logical in Teaching Geometry. Educational Review, Apr. 1903.
- Method of the Recitation. Elementary School Teacher, May 1903.

- Democracy in Education. *Elementary School Teacher*, Dec. 1903.
- The Relation of Theory to Practice in Education. National Society for the Scientific Study of Education, Third Yearbook, 1904.
- *The School and the Child; being Selections from the Educational Essays of John Dewey. Edited by J. Findlay. London, Blackie and Son, 1907.
- Science as Subject Matter and as Method. *Science*, 28 Jan. 1910.
- *Interest and Effort in Education. Boston, Houghton, 1913.
- *L'école et l'enfant. Recueil d'essais trad. par L.-S. Pidoux, avec introduction par Claparède Ed. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1913.
- Some Dangers in the Present Mouvement for Industrial Education. *Child Labor Bulletin*, Feb. 1913.
- A Policy of Industrial Education. *New Republic*, 19 Dec. 1914.
- *Schools of Tomorrow, by John Dewey and Evelyn Dewey. New-York, Dutton, 1915.
- *Traduction française de R. Duthil, Les Ecoles de Demain. Paris, Flammarion, 1931.
- Method in Science-Teaching. National Education Association, Adresses and Proceedings, 1916.
- The Need of an Industrial Education in an Industrial Democracy. *Manual Training*, Feb. 1916.
- Vocational Education. *New Republic*, 11 Mar. 1916.
- The Psychology of Drawing — Imagination and Expression — Culture and Industry in Education. *New-York, Teachers College Bulletin*, 1919.
- Progressive Education and the Science of Education. Washington, D. C. Progressive Education Association, 1928.
- *The Sources of a Science of Education. Horace Liveright, 1929.
- *Art And Education by John Dewey and Others. Merion Pa., Barnes Foundation Press, 1929.

General Principles of Educational Articulation. School and Society, 30 Mar. 1929.

Duties and Responsibilities of the Teaching Profession. School and Society, August 9, 1930.

*How Much Freedom in New Schools? New Republic, July 9, 1930.

Boogs Lucinda Pearl :

Über John Dewey Theorie des Interesses und seine Anwendung in der Pädagogik. Thèse, l'Université de Halle-Wittenberg, Kaemer, 1901.

Buyse, Omer :

Méthodes américaines d'éducation générale et technique. Charleroi, 1908, p. 128-141,

Crowell Nelson John :

John Dewey et l'éducation nouvelle. Thèse, Lausanne. Pache Varidel et Bron, 1928.

Farrant Marriet A. :

Dr. Dewey's University Elementary School. Journal of Education, 15 Sept. 1898.

Ferrière Adolph :

La pratique de l'école active. Genève, Forum, 1929.

Liberté de l'enfant à l'école active. Bruxelles, Lamertin, 1928.

Œuvres de Kilpatrick, W. H. :

*Foundation of Method. New-York, Macmillan, 1925.

*Certain Conflicting Tendencies Within the Present Day Study of Education in *Essays in Honor of John Dewey*. New-York, Holt, 1929.

Relation of Philosophy and Science in the Study of Education. School and Society, July 13, 1929.

Rugg and Shumaker :

The Child Centered School. Yonkers, N.-Y., World Book Co., 1928.

Tippett and Others :

Curriculum Making in an Elementary School. New-York, Ginn et Co., 1927.

Pour l'Ere Nouvelle, janvier 1931, p. 16.

La Nouvelle Education, mai 1931, p. 80.

TROISIÈME PARTIE

J.-J. Rousseau :

*Emile. Paris, Nelson, Edition Lutetia.

Œuvres de Pestalozzi J.-H. :

*Comment Gertrude instruit ses enfants. Trad. de l'allemand par le Dr E. Darin. Paris, Delagrave, 1882.

Manuel des mères. Genève, Pashod, 1821.

Œuvres de Herbart J.-F. :

Comment élever nos enfants (Pédagogie Générale). Trad. de l'allemand par J. Molitor. Paris, Schleicher Frères, 1908.

*Principales Œuvres Pédagogiques. Trad. par A. Pinloche. Paris, Alcan, 1894.

Œuvres de Froebel F.-J. :

*L'éducation de l'homme. Trad. de l'allemand par la Baronne De Crombrugghe. Bruxelles, Claasen, 1881.

Manuel des Jardins d'enfants, Les six dons de Froebel. Paris, Borrani, 1859.

Manuel pratique des jardins d'enfants de Frédéric Froebel... composé sur les documents allemands par J.-F. Jacobs. Bruxelles, 1859.

Garcin F. :

L'éducation des petits enfants, par la méthode Froebeliennne. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1912.

Œuvres de Tolstoï Léon :

- *Articles Pédagogiques, Œuvres Complètes, Tome XIII, Tome XIV. Paris, Stock, 1905.
- *Polnoie Sobranie Sochinenii, Tome 4. Pedagogicheskie Statii. Moskva, Sytyn, 1913.
- *Mémoire à Boulgakoff sur l'éducation. Paris, André Delplench, 1927.

CONCLUSION

Addams J. :

Toast to John Dewey. Survey, Nov. 15, 1929.

Bode B.-H. :

John Dewey. Educational Research Bulletin, Oct. 23, 1929.

Boyd William :

Towards a New Education (Dewey *passim*). New-York, Knopf, 1930.

Claparède, Eduard :

John Dewey. Svobodno Vospitanie, Sofia, mai-juin 1924.

*Congrès de Locarno, du 3 au 15 août 1927 (Dewey *passim*) :*

Pour l'Ere Nouvelle, sept.-oct.-nov. 1927.

Choy Jyan :

Etude comparative sur les doctrines pédagogiques de Durkheim et de Dewey. Lyon, Bose Frères et Rion, 1926.

Gurlitt L. :

Ein neuer Kampfgenosse (John Dewey). Blätter für deutsche Erziehung, 1903.

- *John Dewey, the Man and his Philosophy; Addresses Delivered in New-York in Celebration of his Seventieth Birthday. Cambridge Mass. Harvard University Press. 1930.

Kandel, Isaac L., editor :

*Twenty-five Years of American Education. Collected Essays (*Dewey passim*). New-York, Macmillan, 1924.

Kilpatrick, W.-H. :

Remarks at the Unveilling of Dr. Dewey's Bust. School and Society, 22 Dec. 1928.

Ludwig Fr. :

Moderne Schulreformer : John Dewey. Monistische Jahrhundert, 1915.

Prantl Rudolf :

Dewey als Pädagog. Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 1925.

Schneider, Herbert Wallace :

John Dewey and his Influence. New Era, London, Jan. 1921.

Slosson, Edwin Emery :

John Dewey : Teacher of Teachers. Independent, 21 Mar., 1917.

Some Popular Appraisals of John Dewey. Teachers College Record, Dec. 1929.

TABLE DES MATIÈRES

	Pages
AVANT-PROPOS	5

INTRODUCTION

Conception dynamique de l'éducation. Abolition des buts absolus. Origine de la recherche de buts absolus. Dualismes. Influence réciproque entre dualismes et divisions sociales. Le dualisme dans l'éducation. Ecole aristocratique. Epoque préindustrielle : fonctions limitées de l'école, l'éducation dans la famille. Epoque industrielle : La scission, la perte de valeurs. La solution : l'éducation c'est la vie ; l'expérience — la base de l'éducation ; l'école — le centre des institutions sociales.....	9
--	---

PREMIÈRE PARTIE. — Théories de l'éducation

CHAPITRE I. — *Buts de l'éducation.*

Négligence du processus à cause des buts fixés. Conservatisme. Unilatéralité. La vie ou la préparation à la vie.....	21
---	----

I

But de l'éducation de l'individu. Originalité et démocratie. Liberté et pensée. « Comment penser » et « quoi penser ». Civilisation et individu. Tâche de l'éducation.....	25
---	----

II

But de la formation de l'individu socialisé. Individu et milieu. Absence de contradiction. Théories antérieures : Nationalisme, Individualisme. Impulsions et milieu. Critériums des buts. Théories de Platon, individualisme, et nationalisme examinés à la lumière des critères. Egotisme, sacrifice, et participation libre.....	30
--	----

III

L'éducation comme reconstruction de l'expérience. Le passé dans l'éducation. Définition de l'éducation. Ses trois aspects. Adversaires de Dewey. Éducation des idéals. Expérience comme base des aventures dans l'inconnu.....	41
Reconstruction de la société. Moralité et changement. Besoin d'une science de la morale basée sur la vie changeante.....	45

CHAPITRE II. — *Processus de l'éducation.*

L'éducation par les activités sociales. Banissement des activités dans l'école du passé. Conséquences.....	47
--	----

I

Théories psychologiques antérieures et activités : théories des facultés et transfert des aptitudes ; sensationnisme et acquisition des idées. Psychologie moderne et unité du corps et de l'esprit. Affirmations de la physiologie et de la biologie modernes. Processus de la connaissance du monde extérieur. Direction du processus par l'école.....	49
--	----

II

L'action et la pensée. Origine de la pensée. Le problème et la pensée. L'essai et l'erreur et la pensée réfléchie. Les cinq étapes de la pensée réfléchie. Leurs implications dans le processus de l'éducation.....	57
---	----

III

Dangers de l'activité dans l'éducation. Activités routinières et spasmodiques. Critérium. Fausse conception de l'activité du jeu et danger qu'elle présente pour le processus de l'éducation. Fausse conception de l'imagination. Exagération de la différence entre le travail et le jeu. Danger contenu dans les activités isolées. Socialisation de l'école.....	64
---	----

DEUXIEME PARTIE. — *Applications.*CHAPITRE III. — *Programmes d'études.*

Programmes fixés. Programmes basés sur les dualismes et sur les divisions des classes. Matières des programmes au point de vue des activités sociales.....	71
--	----

I

Valeur intrinsèque des matières d'études. Deux phases d'évaluation : appréciative et instrumentale. Imagination et expérience. Symboles et expérience.....	73
--	----

II

Elasticité des programmes. Critériums. Programme de l'école de Chicago. Centres d'intérêts. Situations et matières sociales familières. Occupations des hommes. La nature et les besoins de l'enfant.....	79
Points essentiels du programme de Chicago. Occupations et « théorie de la récapitulation ». L'industrie dans le programme.	90
Ecoles décrites par Dewey : Fairhope, Alabama ; Columbia, Missouri ; Gary, Indiana. Reconstruction des programmes d'autres écoles sous l'influence de Dewey. Lincoln School of Teachers College	92

III

Comparaison des programmes. Des en-têtes typiques des écoles conservatrices et progressives. Comparaison des programmes journaliers	104
Objections faites aux programmes nouveaux. La science et l'art de l'éducation.....	110

CHAPITRE IV. — *Méthodes.*

I

Méthode « large » et méthode « étroite ». Conceptions de l'effort en opposition à l'intérêt. Conception de Dewey. Intérêt médiat et immédiat. Intérêt et discipline. Discipline extérieure et discipline consciente. Discipline et liberté.....	113
Comparaisons erronées entre l'adulte et l'enfant. Ordonnance logique et psychologique. Habitudes : la formation, l'étendue, les genres. Les habitudes et la morale.....	119

II

Procédés pratiqués dans les écoles. Conceptions antérieures du jeu : délassement, superflu d'énergie, récapitulation, préparation. Conception de Dewey. Le jeu à l'école. Méthode d'enseignement des sujets scolaires : géographie, histoire, sciences naturelles, langues, arithmétique, art, etc.....	127
---	-----

Entrelacement des activités dans les écoles. Rapports des écoles avec les autres institutions sociales. Le bâtiment symbolique de l'école	139
---	-----

III

Dangers. Rôle du maître. Développement des tests et de la statistique de l'éducation. Développement qualitatif et quantitatif ..	144
--	-----

TROISIEME PARTIE

CHAPITRE V. — *Précurseurs de Dewey.*

I

<i>Points communs entre Rousseau et Dewey</i> : L'enfance autonome. L'activité. Les problèmes. L'intérêt et la discipline. Les besoins et le programme. L'ordonnance psychologique — la base de la méthode. Education qualitative. Education en vue du changement	147
<i>Divergences</i> : Développement des tendances innées et participation sociale. Individu et société. Désirs. Rapports entre sensations, émotions et pensée. Educations négative et positive	151

II

<i>Points communs entre Pestalozzi et Dewey</i> : Ambiance sociale et éducation. La famille. Généralisations et définitions. Formation du caractère. Fondement scientifique	157
<i>Divergences</i> : Rigidité de la méthode. Sa base psychologique. Les leçons de choses. Passivité de l'enfant. L'A.B.C. de l'intuition. Du simple au complexe. Précision. Rôle du maître. Mécanisation de l'éducation	160

III

<i>Points communs entre Herbart et Dewey</i> : Science de l'éducation. La morale et la vie sociale. Rôle des expériences. Facultés innées. Importance de l'intérêt	167
<i>Divergences</i> : L'éducation comme formation du dehors. Les présentations (Vorstellungen). Réactions inévitables. Idées et attitudes. Les cinq étages formelles. Différences dans les conceptions de l'intérêt Enseignement analytique	172

IV

<i>Points communs entre Froebel et Dewey</i> : Capacités individuelles. Liberté. Etude de l'individu. Participation sociale. Expériences. Expression et impression. Le corps et l'esprit. Travail manuel. Occupations domestiques. Le jeu. Le jeu et l'étude. Le programme et les besoins de l'enfant.	178
<i>Divergences</i> : Le théoricien. Pouvoirs latents. But de la perfection. Préparation. Symboles Initiation de l'enfant aux lois générales. Chansons symboliques. Idées innées. Bonté naturelle. Enseignement des sujets scolaires : la langue, les nombres, etc.	185

V

<i>Points communs entre Tolstoï et Dewey</i> : Rousseau, Tolstoï et Dewey. Négation de l'éducation existante. Amour. Educations consciente et inconsciente. Liberté. Coercition physique et psychique. Besoins et intérêts de l'enfant. Critérium social. Dogmatisation et circonstances. Ordonnance logique.	192
<i>Divergences</i> : Arbitrage du peuple. Matières d'études. Recherche de la certitude.	199

CONCLUSION

<i>La base psychologique. — Sommaire</i> : Rejet des dualismes. Corps et esprit. Action et pensée. Impulsion et milieu. Idées innées et tabula rasa. Behaviorisme. Etat de l'organisme et stimulus. Le bond en avant La prévoyance et le contrôle du milieu.	203
<i>Les théories et la pratique de l'éducation. Sommaire</i> : But et processus. Valeur intrinsèque Les besoins. L'individu socialisé. Critériums. L'intérêt et l'effort. L'expression. La civilisation. Le changement. La morale.	206
Objections faites à Dewey. Valeurs. Réponse. Conflit éternel des valeurs. L'éducation et le jugement des conséquences des actions spécifiques.	210
BIBLIOGRAPHIE.	213

